



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



***Oralizar* mais e melhor com a leitura: O desenvolvimento da linguagem oral com apoio na leitura**

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Mafalda de Brito Cabrita

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes
Co-Orientadora: Mestre Ana Soares

Portalegre, Setembro de 2011

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

***Oralizar* mais e melhor com a leitura:
O desenvolvimento da linguagem oral
com apoio na leitura**

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Mafalda de Brito Cabrita

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Co-Orientadora: Mestre Ana Soares

Portalegre, Setembro de 2011

“Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser.”

Louis Pasteur

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa inerente ao meu percurso acadêmico e também pessoal, muitos foram os que contribuíram para o seu sucesso de elevado valor. Foram pessoas que cruzaram o meu caminho por motivos alheios à nossa existência, porém talvez saiba o porquê de continuarem comigo, lado a lado, neste percurso, porque não podemos caminhar sozinhos.

À Professora Ana Soares pelo apoio incondicional e assistência madrugadora, pelas reflexões e aprendizagens proporcionadas, por todo o tempo disponível e, principalmente, por nunca ter desistido de mim.

À Professora Doutora Teresa Mendes pela disponibilidade e orientação para a realização deste trabalho.

À instituição Jardim-de-Infância da Corredoura, em especial à educadora cooperante, por me terem recebido de braços abertos e pela ajuda e momentos proporcionados durante a prática pedagógica.

Aos encarregados de educação que contribuíram para a recolha de dados.

Às crianças que me aceitaram como uma amiga, dando-me a possibilidade de realizar o meu trabalho de pesquisa.

Aos meus pais (M^a José Cebola e Carlos Cabrita) por serem dois grandes pilares da minha vida assim como pelo amor incondicional e todo o apoio que me deram desde o início deste percurso.

Aos meus irmãos (Marta, Carlos, Henrique e Afonso) pelos incentivos e alegrias proporcionados nos momentos mais desgastantes desta etapa.

Às minhas avós (M^a Teresa e Albertina) por reforçarem a minha auto-estima sistematicamente.

Aos meus avôs (Joaquim e Manuel) por estarem sempre presentes em minha memória e coração.

Ao meu namorado (Pedro Azeitona) pelos risos constantes, apoio e amor assim como pela hospitalidade em sua casa.

À minha amiga (Carla Figueiras) pela enorme preocupação constante e ajuda emocional.

A todos o meu muito Obrigada!

RESUMO

À entrada da educação pré-escolar, as crianças já se apoderaram em grande medida da linguagem oral (um sistema que engloba vários símbolos e regras, isto é, um código) para comunicarem, organizarem o pensamento e recolherem e processarem informação (Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento da oralidade beneficia essencialmente do contacto com dois contextos sociais e educativos, a família e a educação pré-escolar, e particularmente de actividades lúdicas e oralmente estimulantes proporcionadas pelos mesmos contextos e pelos seus respectivos agentes.

Algumas actividades que permitem o alargamento da oralidade resultam do envolvimento com diversos suportes escritos, tais como textos narrativos, informativos, poéticos e lúdicos, uma vez que estes apresentam normalmente uma estruturação mais elaborada do que o texto oral.

É este contributo da leitura para o desenvolvimento da linguagem oral que pretendemos abordar ao longo do relatório, tendo sido recolhidas informações, através de instrumentos de investigação-acção, mais concretamente de entrevistas, questionários e notas de campo, que nos ajudarão a compreender melhor em que medida é que a leitura constitui um factor favorável ao desenvolvimento das competências de recepção e produção oral de crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Linguagem oral e Leitura.

ABSTRACT

Starting the preschool education, children have already some control of the oral language (a system that includes several symbols and rules, a code) to communicate, organize their thoughts and to collect and process information (Sim-Sim, 1998).

The development of the orality is essentially improved due to the contact with two social and educational contexts, the family and the preschool education, and particularly with the recreational and orally stimulating activities provided by both contexts and their agents.

Some of the activities that allow the enlargement of the orality are coming from the involvement with several written supports, such as narrative, informative, poetic and entertaining texts, as they usually have a more elaborated structure than just the spoken ones.

Is this contribution of reading for the development of the oral language that we intend to address in this report, information have been collected through investigation/action tools and, more precisely, from interviews, questionnaires and notes taken on the field, that will help us to understand the significance and importance of reading for the oral development of children in preschool age.

Keywords: Development, oral language and reading.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO.....	7
1.1. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA.....	9
1.1.1. Consciência fonológica.....	10
1.1.2. Consciência de palavra.....	13
1.1.3. Consciência sintáctica.....	14
2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E DESCOBERTA DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ -ESCOLAR.....	15
2.1. LINGUAGEM ORAL.....	15
2.2. LITERACIA EMERGENTE.....	18
2.2.1. Linguagem escrita	19
2.2.2. Leitura oral no pré-escolar.....	22
2.2.2.1.Leitura de Histórias.....	27
2.3. A LEITURA COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL.....	30
3. O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA.....	31
ESTUDO EMPÍRICO	33
1. METODOLOGIA de INVESTIGAÇÃO.....	34
1.1. MÉTODO E INSTRUMENTOS APLICADOS.....	34
1.1.1. Observação Participante.....	36
1.1.2. Entrevista.....	37
1.1.3. Questionários.....	39
1.1.4. Notas de campo.....	39
1.2. CONTEXTO ONDE DECORREU A ACÇÃO.....	40

2. ACÇÃO EM CONTEXTO.....	44
2.1.DESCRICÇÃO DA ACÇÃO.....	44
2.2.REFLEXÃO SOBRE A ACÇÃO.....	49
2.2.1. Apresentação e Análise dos Instrumentos.....	55
2.2.1.1.Entrevista.....	55
2.2.1.2.Questionários.....	59
2.2.1.3.Notas de Campo – registo áudio.....	65
CONCLUSÕES	71
BIBLIOGRAFIA.....	74
ANEXOS.....	78

Introdução

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, que irá contribuir, através da relação estreita com a acção educativa da família, para uma formação e desenvolvimento equilibrados das crianças (ME, 1997). Assim, esta etapa deve proporcionar às crianças actividades integradoras que vão ao encontro das diversas Áreas preconizadas nas orientações curriculares - Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; e, Área do Conhecimento do Mundo -, constituindo um "...veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008: 7).

Na primeira infância, etapa anterior à escolarização da criança, a linguagem oral institui-se como um pilar muito particular de todo o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social. Sendo a linguagem oral espontaneamente adquirida pelas crianças em contextos informais e, simultaneamente, um dos objectivos centrais da educação pré-escolar, é desejável que seja estimulada e incentivada para que a sua aprendizagem se efective o mais eficazmente possível. Em contexto de jardim-de-infância, tal incentivo deve partir dos educadores, uma vez que estes são considerados como um modelo para a interacção e aprendizagem, podendo dar às crianças oportunidades para que estas ganhem e/ou consolidem desejo e interesse em comunicar.

Conversar com as crianças, escutá-las e criar espaços e tempos enriquecedores para fomentar o diálogo são aspectos importantes a ter em conta para o desenvolvimento das capacidades verbais das mesmas, permitindo-lhes aprender novos conceitos, alargar o vocabulário, obter um maior domínio da expressão oral, descobrir prazer em brincar com as palavras (os seus sons, sentidos e formas) e encontrar relações entre elas (ME, 1997).

Os símbolos orais são representados por símbolos escritos (Fonseca *et al.*, 2008), ou seja, aquilo que a criança produz oralmente pode ser transcrito para um suporte gráfico, por exemplo para um caderno. A linguagem escrita, apesar de ser ensinada em contextos sistemáticos e formais, por níveis de escolaridade posteriores à educação pré-escolar, pode ser compreendida por crianças mais pequenas através da leitura de diversos suportes escritos, realizadas em voz alta por parte de leitores autónomos, normalmente adultos.

Cruzar a linguagem oral com a leitura e promover nas crianças uma maior ligação com ambos os domínios é o ponto de enfoque do trabalho desenvolvido ao longo deste relatório final. Assim, o seu objectivo central é analisar na prática, isto é,

em contexto real de educação pré-escolar até que ponto existe uma relação interdependente e mutuamente benéfica entre leitura e oralidade, sobretudo em crianças não autónomas em matéria de leitura, isto é, não decifradoras do código escrito.

A razão de tal objectivo advém da necessidade de despertar e/ou acentuar nas crianças o desejo de contactar com variadíssimos suportes de escrita e, consequentemente, de alargar os domínios de desenvolvimento linguísticos e consciência linguística (fonológica, de palavra/lexical, sintáctica, morfológica, discursiva e textual), sabendo ouvir e expressar-se de forma progressivamente mais competente, diversificada e rica.

Independentemente das seis dimensões do desenvolvimento e (posterior) consciência linguística, é de referir que apenas nos iremos debruçar detalhadamente sobre as três primeiras – consciência fonológica, consciência de palavra e consciência sintáctica, uma vez que estas são as mais relevantes para a educação pré-escolar (Sim-Sim *et al.*, 2008; Silva, s.d.).

Conscientes da importância do contacto frequente com suportes de escrita na primeira infância, na emergência do gosto pela leitura, no apuramento da sensibilidade estética e como estímulo para a comunicação oral, propomo-nos alcançar os seguintes objectivos:

- Identificar actividades com elevado potencial para o desenvolvimento da linguagem oral;
- Seleccionar actividades de leitura que sejam promotoras do desenvolvimento oral das crianças;
- Recolher informação relativa à opinião dos pais quanto ao papel/importância das vivências familiares em torno do texto escrito no desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças;
- Conhecer as estratégias que a educadora cooperante aplica na sua prática para fomentar o desenvolvimento oral das crianças.

Desenvolver um relatório desta natureza, ancorado na prática docente sobre a qual se investiga, planifica, age e reflecte, ou seja, de natureza empírica, é, para além de pesquisar sobre um tema e aprofundá-lo, reflectir sobre as nossas acções, podendo melhorar a nossa prática e envolver toda, ou parte, da comunidade educativa. A esta metodologia utilizada dá-se o nome de *investigação-acção*, uma vez que se pretende que o professor-investigador assuma uma atitude reflexiva e analítica face à sua prática

pedagógica, “...concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver...” (Alarcão, 2001: 5).

A investigação-acção pretende que o professor-investigador seja competente e tenha capacidades suficientes para dar resposta a questões essenciais sobre a sua acção educativa, para reconhecer os objectivos a prosseguir, para apontar as estratégias e metodologias adequadas e para observar os processos e resultados obtidos.

Encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação são os quatro passos a ter em conta para se desenvolver um trabalho em torno da investigação pretendida (Máximo-Esteves, 2008).

Ao longo do relatório final irão ser apresentadas análises de três instrumentos fundamentais para que se possa triangular e validar os dados obtidos. Esses instrumentos são: questionários (aos pais das crianças com quem estive a realizar a prática), entrevista (à educadora cooperante) e notas de campo (informações recolhidas ao longo da prática).

Consoante o objectivo da investigação e o assunto a abordar, o método empregue e o tipo de instrumentos são diferenciados, podendo-nos debruçar sobre um método qualitativo e/ou quantitativo. Mas qual a diferença entre eles?

Geralmente existe uma associação entre o questionário e a investigação quantitativa, uma vez que é através deste tipo de instrumento que se procura testar hipóteses. Porém, os métodos quantitativos admitem que tudo “...pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas”, generalizando os resultados, prognosticando e controlando os acontecimentos. Já os métodos qualitativos criam “...uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (Vilelas, 2009: 105).

Para este estudo foram utilizados os dois tipos metodológicos: quantitativos, com os questionários, e qualitativos, com a entrevista, as notas de campo e até com a observação participante praticada desde o início da intervenção.

O relatório final encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira direccionada para um enquadramento teórico sobre a linguagem oral e leitura, enquanto que a segunda parte se subdivide em dois grandes pontos: um primeiro a abordar a metodologia aplicada na recolha e tratamento de informação e o contexto onde se

realizou a prática educativa; e um segundo ponto a relatar uma reflexão sobre a acção realizada, incluindo todos os procedimentos executados na mesma, assim como a apresentação e análise dos instrumentos.

Para uma melhor compreensão da parte prática aquando da descrição da acção e sua respectiva reflexão, as planificações seleccionadas, que são constituídas por actividades com vista ao tema do relatório final, irão estar organizadas conforme a intencionalidade das mesmas, isto é, primeiro encontram-se actividades com ponto de partida na oralidade e, depois, na leitura.

Justificação da utilização do termo *oralizar*

Conscientes da inovação linguística presente no termo *oralizar*, introduzida no título do trabalho, e não havendo dicionarizada uma outra palavra que espelhe melhor a ideia que queremos transmitir, esclarecemos que a sua utilização consiste na junção das diversas competências implicadas no domínio da oralidade, nomeadamente a sua recepção (compreensão do oral) e a sua produção (expressão oral).

Parte I

Enquadramento Teórico

1.DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A linguagem oral é vista como a primeira forma¹ de socialização das crianças. É através dela que as crianças, mesmo antes de iniciarem a produção/expressão oral, obtêm os valores, crenças e regras que no seu seio familiar se transmitem. À medida que a criança se desenvolve, tanto o sistema sensorial como o nível linguístico e cognitivo se tornam mais apurados e elevados. Segundo Smith, Cowie e Blades (2001: 349),

“O ritmo e a relativa rapidez com que as crianças aprendem e integram o complexo sistema linguístico é algo que ainda não compreendemos totalmente. Uma explicação para este facto poderá estar relacionada com a hipótese de as crianças se encontrarem de alguma forma programadas para aprender a linguagem (...), embora alguns psicólogos também acentuem o papel desempenhado pela interacção entre a criança e as pessoas que lhe estão próximas no processo de aquisição de significado”.

Segundo Vygotsky, a linguagem é uma “peça” essencial ao conhecimento por parte do sujeito, que é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e, especialmente, pela mesma (a linguagem), sendo a formação dos processos cognitivos também dependente da mesma, pois formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras (Simão *et al.*, 2005).

Mas o que é a linguagem? Porque é que a criança se deve desenvolver linguisticamente? São as duas questões que colocamos no início deste tema para podermos desvendar a importância, mais adiante, da linguagem oral e da leitura.

Quando nos referimos à linguagem, entendemo-la como uma capacidade que o indivíduo tem para apreender e utilizar a sua língua materna; e que é, ao nível pré-escolar, progressivamente adquirida e desenvolvida através da interacção entre diversos interlocutores – crianças e adultos –, sendo a acção dos segundos fundamental para que as primeiras alarguem competências relevantes para o seu crescimento linguístico (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Nas palavras de Spodek (2010: 267), o objectivo principal do currículo ao nível do desenvolvimento da linguagem é o de dar às crianças aptidões para que possam dominar a língua oral e escrita em qualquer situação com que se deparem, ou seja, “...tornar as crianças mais competentes sob o ponto de vista comunicacional enquanto comunidade e, num sentido mais lato, enquanto membros de uma sociedade”.

¹ Primeiro surge a linguagem oral e, só mais tarde, é desenvolvida a linguagem escrita e a leitura.

A rápida aquisição com que os seres humanos adquirem, de forma intuitiva, a língua materna advém das trocas verbais entre a comunidade e a criança, o que permite, para além da possibilidade de comunicação, que algo mais seja produzido: o conhecimento intuitivo da estrutura e do funcionamento da própria língua. Esse conhecimento, que é fulcral para o desenvolvimento das crianças e que é apreendido através de contextos informais, mesmo antes de ser ensinado, está relacionado com os domínios da linguagem oral e escrita.

A exposição de uma criança a um ambiente linguístico é para começar a falar uma língua; pois se ela se encontrar num ambiente pouco estimulante a nível linguístico, então as capacidades e os órgãos próprios para a tarefa pretendida não se desenvolverão como o desejado, o que irá dificultar o processo de aquisição da linguagem. De igual modo, se uma criança estiver sempre presa a uma cadeira, sem se poder mexer, os seus músculos irão atrofiar e, obrigatoriamente, o nível motor não será desenvolvido (Costa & Santos, 2004).

Quando proporcionado um ambiente saudável e estimulante para as actividades linguísticas, então a criança depara-se com os instrumentos necessários para construir a sua gramática.

Em contexto educativo, o conceito de gramática pode querer designar “...tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento” (Duarte, 2008: 17).

É evidente que a gramática não é ensinada explicitamente no jardim-de-infância, porém, nesta fase, e devido às constantes interações verbais com o meio envolvente, as crianças já conhecem o essencial das estruturas gramaticais, o que lhes permite que o seu discurso demonstre alguns conhecimentos inatos sobre a mesma. Por exemplo, o facto de crianças dizerem “fazeu” em vez de “fez” ou então “as mãos *fiquem* quentinhas” em vez de “as mãos *ficam* quentinhas” (como aconteceu com uma criança com quem estive a realizar a intervenção), prova que normalmente estas realizações linguísticas não são mais do que a aplicação de uma regra a uma excepção, e que as crianças já interiorizaram regras gramaticais específicas fazendo uma sobregeneralização, o que significa conhecimento intuitivo e inteligência linguística. Entende-se aqui por sobregeneralização a utilização abusiva de uma regra num caso excepcional, por exemplo de índole morfológica (beber/bebeu; ler/leu => fazer/fazeu),

ou lexical, na atribuição incorrecta de rótulos ('banana' por qualquer tipo de fruta, 'bola' por lua, 'água' para qualquer líquido (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Embora as produções das crianças, por vezes, tenham estes usos impróprios de algumas palavras para referir determinados objectos ou acontecimentos, Sim-Sim (1998: 132) afirma "...que o referente a que corresponde o vocábulo escolhido partilha com a entidade (objecto ou situação) indevidamente nomeada alguma(s) propriedade(s)", pois por exemplo, se uma criança menciona água para qualquer líquido é porque ainda desconhece o vocábulo certo para os restantes líquidos ou então não consegue, ainda, evocar o nome próprio dos restantes. Assim sendo, o uso incorrecto do rótulo lexical das palavras depende de estratégias que as crianças utilizam quando desconhecem o rótulo lexical e não de um apropriar de palavras escolhidas ao acaso.

Ao invés desta generalização abusiva encontra-se a subgeneralização, que é entendida como o uso restrito de uma palavra apenas para designar um único objecto ou situação (e.g. inicialmente é frequente a criança utilizar a palavra "popó" para designar apenas o carro dos pais) (Sim-Sim, 1998).

Na presença dos desvios pronunciados, as crianças, por vezes, manifestam sensibilidade para se auto-corrigirem e adquirem gosto por brincar com as palavras, revelando o despontar de uma consciência linguística (Sim-Sim I., 2006; Sim-Sim *et al.*, 2008), uma vez que utilizam um razoável domínio das estruturas da sua língua materna para comunicarem, tomando a língua como objecto de reflexão.

1.1. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

A expressão "consciência linguística" é um estágio intermédio entre o conhecimento anterior – conhecimento intuitivo – e o conhecimento explícito ou metalinguístico, que Ehri e Titone (citados por Viana, 2002) consideram como um conhecimento da língua adquirido de forma implícita; e Sim-Sim (2006: 104) explica-a como "...uma fase do processo de desenvolvimento metalinguístico em que o sujeito falante se torna capaz de reflectir sobre as regras de funcionamento e uso da própria língua...". Ao invés, o "conhecimento explícito" permite que as crianças controlem, conscientemente, as regras sintácticas ou a estrutura fonológica das palavras, isto é, a estrutura da língua. Assim, é compreensível que a consciência linguística se desenvolva

em idade pré-escolar, enquanto o conhecimento metalinguístico apenas se inicie nos anos escolares, uma vez que está dependente do ensino e das aprendizagens escolares.

O conhecimento da língua está estreitamente dependente da necessidade de comunicação, uma vez que a prática da oralidade permite que a criança possa, progressivamente, falar e compreender o oral de modo mais competente; dominar o português padrão; melhorar e diversificar o uso da língua, não a tornando monótona; desenvolver a autoconfiança para comunicar; e fomentar a tolerância cultural e linguística (Duarte, 2008).

As capacidades das crianças para isolarem e reconhecerem unidades do discurso, reflectindo sobre a língua começam a estruturar-se, relativamente, no pré-escolar. Duarte (2008) identifica seis dimensões da consciência linguística: consciência fonológica, consciência lexical, consciência sintáctica, consciência morfológica, consciência discursiva e consciência textual.

De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008) e Silva (s.d.), as dimensões da consciência linguística mais relevantes para a educação pré-escolar são a consciência fonológica, de palavra e sintáctica. Todavia, para que se fique com uma ideia resumida do que abrangem as outras dimensões, Duarte (2008) refere que:

- A consciência morfológica centra-se na compreensão das palavras que se lê, uma vez que os processos morfológicos flexionais e a formação das palavras permitem identificar morfemas (unidades linguísticas mais pequenas, mas portadoras de significado gramatical ou lexical, isto é, significado próprio);
- A consciência discursiva, também conhecida como pragmática, implica o uso de regras de comunicação. Por outras palavras, esta noção consiste na adequação do discurso aos diversos contextos situacionais;
- A consciência textual está relacionada com a estrutura e a tipologia de um texto, sendo por isso mais desenvolvida em níveis escolares superiores ao do pré-escolar.

1.1.1. Consciência fonológica

O desenvolvimento da consciência fonológica recai sobre a identificação e manipulação das unidades do oral (Freitas, Alves & Costa, 2007), ou seja, consiste na discriminação dos diversos segmentos sonoros, como as sílabas, unidades

intrassilábicas² e fonemas³ (Sim-Sim *et al.*, 2008). Por outras palavras, a consciência fonológica envolve a compreensão de que as palavras são constituídas por sons (Mata, 2008), podendo subdividir-se essa noção em: consciência silábica, desenvolvida quando as crianças já conseguem isolar as sílabas de uma palavra dita (e.g. Cra.to); consciência intrassilábica, que é a capacidade para isolar unidades dentro das sílabas (e.g. Cr.a-to); e consciência fonémica ou segmental, que permite dividir palavras ou unidades silábicas nos sons mínimos da fala, os fonemas (e.g. C.r.a.t.o) (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006; Sim-Sim I., 2006; Freitas *et al.*, 2007).

A consciência silábica, pela sua forma evidente, precede as consciências intrassilábica e fonémica (Sim-Sim I., 2006; Freitas *et al.*, 2007; Sim-Sim *et al.*, 2008), pois as sílabas são “...constituídas por segmentos agrupados de forma não aleatória...” (Freitas & Santos, citados por Sim-Sim, 2006: 66), permitindo que as suas estruturas sejam, ou não, reconhecidas; enquanto os fonemas são “...entidades abstractas, já que são co-articulados (ou seja: não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras)” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 50).

O conhecimento destas três dimensões da consciência fonológica é facilitador da aprendizagem do código alfabético que implica a transferência da linguagem oral para a escrita, sendo por isso uma função da educação pré-escolar promover nas crianças, através de experiências diversificadas e estimulantes, a sensibilidade aos aspectos fónicos da língua.

Para que as crianças possam aprender a ler e a escrever, num sistema de escrita alfabética, é preciso que estas, para além das informações visuais, que são essenciais para o reconhecimento das letras, também tenham em conta o som e o sentido das palavras (Smith *et al.*, 2001), isto é, que compreendam que a língua, no seu modo oral, é constituída por unidades linguísticas mínimas (os sons da fala ou fonemas), e que os caracteres do alfabeto (as letras ou grafemas) representam na escrita essas mesmas unidades mínimas, ainda que, como sabemos, essa relação não se caracterize por uma correspondência exacta (Freitas *et al.*, 2007).

A compreensão de que a palavra é constituída por sons dá a possibilidade de as crianças serem competentes para reconhecerem, de forma consciente, rimas e de contarem, reconstruírem, segmentarem, identificarem e manipularem os sons das palavras pronunciadas (Silva: s.d.). Estas capacidades (contagem, reconstrução,

² Sons existentes dentro de sílabas.

³ O fonema permite distinguir duas palavras semelhantes

segmentação, identificação e manipulação fonológica) são aquelas que um educador deve ter em vista na planificação das tarefas indicadas para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

Capacidade	Definição	Exemplo
Contagem fonológica	Contagem das sílabas ou fonemas que uma palavra produzida oralmente contém	“A palavra <i>camisa</i> é constituída por quantas partes?”
Reconstrução fonológica	Reagrupamento silábico que se deve fazer após a audição de um conjunto de unidades silábicas pronunciadas isoladamente	“Se dissermos <i>ca/mi/sa</i> , que palavra queremos pronunciar?”
Segmentação fonológica	Divisão das palavras ouvidas em unidades menores, como sílabas ou fonemas	“Quais os “bocadinhos pequenos” da palavra <i>flor</i> ?”
Identificação fonológica	Reconhecimento de palavras com sons idênticos, ou não, segundo o critério silábico ou fonémico, desenvolvendo-se assim a capacidade de detecção de sons	“Das palavras <i>rola</i> , <i>roda</i> e <i>vela</i> , quais as que começam com o “mesmo bocadinho”? E as que terminam com o mesmo “bocadinho”? “
Manipulação fonológica	Alteração, acréscimo e/ou omissão de sílabas de uma palavra produzida oralmente	“Qual o primeiro “bocadinho” da palavra <i>camisa</i> ? E se a dissermos sem esse “bocadinho” como é que fica? E se acrescentarmos no final da palavra <i>camisa</i> um “s”? Como é que fica a palavra agora?”

Fig.1 – Capacidades com vista ao mais eficaz desenvolvimento da consciência fonológica (Sim-Sim I., 2006; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Sabendo que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento, é importante que a educadora tenha consciência do grau de complexidade que institui nas tarefas fonológicas, isto é, tenha noção da idade, do desenvolvimento cognitivo e

metacognitivo⁴, do domínio da linguagem oral e do estágio de descoberta da linguagem escrita em que cada criança se encontra. Assim, o nível de dificuldade envolvido nas tarefas a propor deve obedecer a uma escala de gradação, caracterizada por um *continuum* de desenvolvimento, tendo sempre em atenção que as tarefas de reconstrução silábica são mais fáceis do que as de segmentação silábica; as de identificação silábica são mais fáceis do que as de identificação intrassilábica; as de reconstrução fonémica são mais fáceis do que as de segmentação e identificação fonémica; e as de manipulação silábica são mais fáceis do que as de manipulação intrassilábica e fonémica (Sim-Sim I., 2006).

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (ME, 1997), é através de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas que os educadores podem criar muitas das actividades para trabalhar a consciência fonológica, com o intuito de estimular as crianças a reflectir sobre as unidades sonoras das palavras e proporcionar às mesmas gosto em lidar com as palavras, em particular com a sua materialidade sonora.

1.1.2. Consciência de palavra

A consciência de palavra é a capacidade para, por um lado, pensar nas palavras enquanto unidades linguísticas que fazem parte de frases, e por outro lado, compreender que a forma da palavra é independente do referente, ou seja, que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias (Sim-Sim *et al.*, 2008). Esta última dimensão relaciona-se com dois conceitos – o *significante* e o *significado*, cuja diferença ou independência são difíceis de perceber nas fases iniciais de descoberta da linguagem escrita, pois, por exemplo, em idade pré-escolar é muito comum as crianças mencionarem que a palavra *formiga* é mais pequena do que a palavra *cão*, pelo facto de o segundo animal ser maior do que o primeiro (Silva: s.d.). Neste caso as crianças fazem uma correspondência entre a forma da palavra e a dimensão do animal.

De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008), tal como acontece com a consciência fonológica, também a consciência de palavra pode influenciar positivamente a aprendizagem da leitura, uma vez que, quer na oralidade quer na escrita, a percepção de

⁴ Metacognição é a capacidade que o ser humano tem para reflectir sobre o seu próprio conhecimento, sobre o seu estado e processos cognitivos, controlando-os com a finalidade de atingir um objectivo específico.

palavra é fundamental. Por outras palavras, a manipulação das unidades de palavra pode, igualmente, ser facilitada através da linguagem escrita, pois ao se transcrever a frase para um suporte concreto, as crianças conseguem fazer a contagem das palavras através dos espaços existentes entre as mesmas, enquanto a nível oral existe um encadeamento das palavras.

Assim, a consciência de palavra é um factor determinante para que a criança faça a associação da cadeia sonora à cadeia gráfica.

1.1.3. Consciência sintáctica

Em idade pré-escolar, a emergência da consciência sintáctica, comparando-a com as outras duas mencionadas acima (fonológica e de palavra), é a que mais tardiamente se revela, uma vez que as crianças necessitam de se abstrair do conteúdo da frase para se focarem apenas na forma da mesma (Silva: s.d.). É nesta capacidade de raciocínio ao nível da frase que recai a consciência sintáctica, manifestando-se na possibilidade de realizar juízos sobre a gramaticalidade dos enunciados, corrigindo-a, caso seja necessário, e justificando essa mesma correcção (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Uma das aptidões da consciência sintáctica é a capacidade para detectar palavras “disparatadas” presentes num determinado contexto frásico. É esta detecção que comprova a sensibilidade das crianças para as palavras, os seus significados e as propriedades gramaticais das frases.

O clima de comunicação que se estabelece entre o educador e as crianças é um factor determinante para o desenvolver da consciência sintáctica, facilitando a apreensão de novos conceitos, o alargamento do vocabulário, a produção de frases mais correctas e complexas e um maior domínio da expressão e comunicação oral. Assim, esta comunicação facultará às crianças mais competências para exprimirem frases simples e gradualmente mais complexas de diversos tipos, formas e estruturas (Sim-Sim *et al.*, 2008).

2.AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E DESCOBERTA DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.1.LINGUAGEM ORAL

Conhecer e utilizar uma língua para comunicar implica dominar os aspectos estruturais que se relacionam com os sons, as palavras e as respectivas regras de organização em frases, isto é, com a consciência fonológica, consciência de palavra e consciência sintáctica, assim como as regras de adequação do discurso ao contexto social em que nos encontramos inseridos (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim *et al.*, 2008).

O oral é a primeira forma de linguagem que se desenvolve e isso acontece de forma espontânea e natural, permitindo que as crianças se expressem livremente e adquiram maior domínio da língua materna (Amor, 1997). Esse domínio da língua, que não se adquire de forma autónoma, é auxiliado pelos adultos que, por um lado, transmitem às crianças as ferramentas necessárias para que as aptidões de compreensão e produção linguísticas se desenvolvam progressivamente, através das interações e dos actos comunicativos, e por outro lado, proporcionam ambientes ricos em comunicação, respondendo assim às necessidades comunicativas das crianças (ME, 1997), nos quais estas têm que ter oportunidade de ouvir falar e de falar com falantes da sua língua materna.

Apesar de o oral surgir como a primeira etapa da linguagem, onde o comunicar é o acto principal, pois a comunicação é realizada através do processo de articulação de sons que irão formar palavras e, por sua vez, frases, tendo de ser trabalhada e desenvolvida ao longo do tempo; linguagem e comunicação são dois conceitos distintos, no ponto de vista em que “a linguagem serve para comunicar mas não se esgota na comunicação...” enquanto “...a comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos” (Sim-Sim, 1998: 21), pois existem também formas de comunicação não-verbal. Antes de se desenvolver a linguagem oral, a criança, ainda em bebé, expressa e comunica com os adultos através de gestos manifestando os seus sentimentos, por exemplo através do sorriso, choro, expressão facial e movimento do corpo, ou seja, utilizando a comunicação não-verbal como um suporte da verbal (ME, 1997). Só passado algum tempo, por volta dos 12 meses, é que a criança interage com os adultos e aprende a antecipar as rotinas diárias existentes entre os seus progenitores.

Nesta fase, a criança realiza produções vocálicas para fazer pedidos, dar ordens, perguntar, negar e exclamar⁵, entrando assim no mundo da comunicação oral.

Com o avançar da idade, as crianças servem-se da linguagem oral, não apenas para as produções vocálicas mencionadas acima, mas, também, para “...dar informação, para responder a perguntas, para narrarem o que fizeram, para recontarem histórias, para cantarem canções, para cumprimentarem, etc. Usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas...” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 30)⁶.

Tais interações verbais, realizadas pelas crianças, que estes três autores mencionam, coincidem com quatro características que Amor (1997) foca, sendo elas indicadas para compreender as condições em que o oral surge. Assim, o oral ocorre em *diversos contextos situacionais*; na *presença de um ou mais interlocutores*, isto é, é preciso estar frente a frente com outra(s) pessoa(s); por vezes, *num tempo limitado*, o que torna difícil estruturar o que se pretende dizer; e, numa *continuidade temporal linear*, ou seja, na linguagem oral, ao contrário da escrita, existe sequência no tempo, enquanto a escrita possui dimensão espacial.

Na medida em que a linguagem oral é considerada como um acontecimento social, sabe-se que a aprendizagem da oralidade é feita sobretudo por exposição ao outro, o que significa que no processo de desenvolvimendo da linguagem, a compreensão do oral precede a produção oral (Sim-Sim *et al.*, 2008). A compreensão envolve a interpretação de um conjunto de códigos escritos - letras, palavras e frases -, isto é, vai desde a recepção de informação até à reconstrução mental do significado, com base nos conhecimentos prévios que o leitor já possui (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, 2006). A produção refere-se à mensagem que o ser humano pretende transmitir, tendo sempre em atenção a estrutura do discurso (Sim-Sim, 1998).

Neste sentido é razoável afirmar que todo o processo comunicativo envolve desde dois a vários interlocutores, o que implica que a criança, para que possa assumir um papel activo neste processo, tenha que entender que durante a fala existem trocas de papéis, havendo normalmente dois ou mais receptores e dois ou mais emissores em qualquer acto comunicativo.

A troca de mensagens entre os diversos intervenientes do processo comunicativo (adulto/criança) é essencial para a partilha de significados de palavras assim como para

⁵ Ver Quadro 1 “Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim *et al.*, 2008)

⁶ Para uma compreensão mais aprofundada sobre os vários propósitos ver exemplos de diálogos 20,21, 22, 23, 24 (Sim-Sim *et al.*, 2008: 30).

o crescimento e aperfeiçoamento da linguagem dos falantes. Todavia, segundo o esquema (Fig.2), é possível verificar que quer as capacidades naturais das crianças, quer o papel do ambiente físico e social são factores essenciais para que as competências comunicativas se desenvolvam.

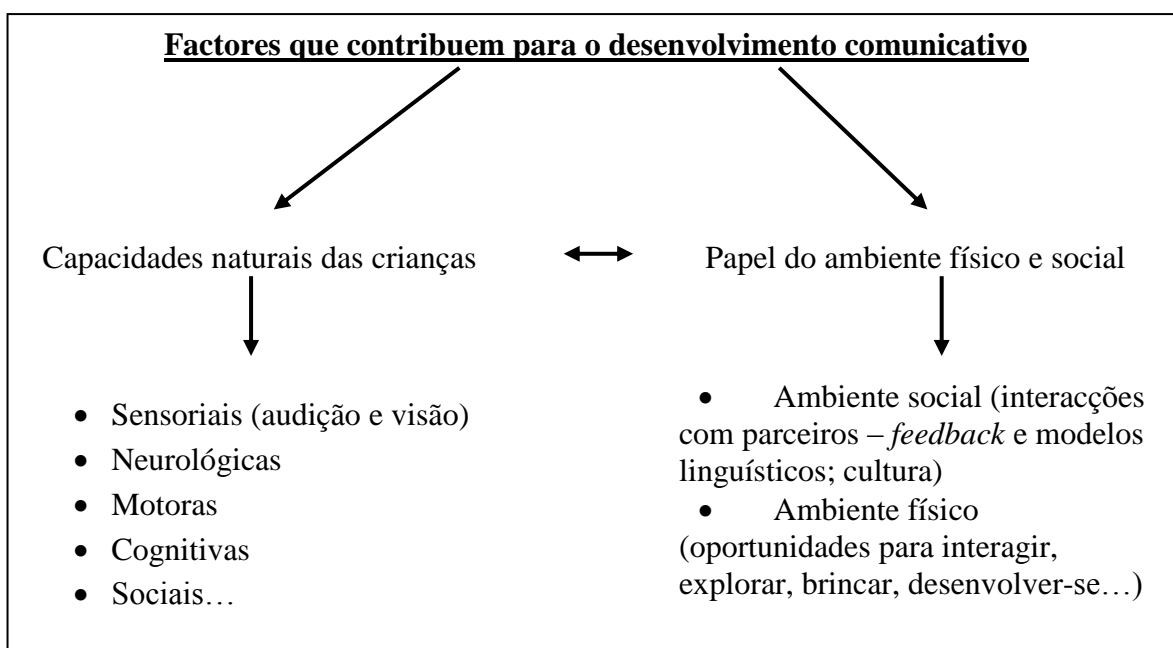


Fig. 2 - (Sim-Sim *et al.*, 2008)

Como qualquer pessoa, a criança conversa porque tem algo de importante para dizer e quer partilhar as suas experiências com pessoas que para ela são importantes. Quando falam, escutam e sentem que são ouvidas, as crianças vão descobrindo que a linguagem ajuda as pessoas a entenderem-se. Importa, por isso, que os adultos, neste caso em particular, o educador, na sua sala de actividades crie espaços e tempo para conversar com as crianças, suscitando-lhes o desejo e o prazer em comunicar.

Esse desejo e interesse em comunicar, por parte das crianças, advém, não só de os adultos as escutarem, mas, também, da forma lúdica como certas actividades podem surgir, podendo o educador, e até mesmo os pais, basearem-se em diversos suportes de escrita, tais como rimas, trava-línguas, lengalengas, poesias e adivinhas, para que a clareza da articulação e a compreensão do funcionamento da língua sejam trabalhadas (ME, 1997), assim como a expressão oral.

A língua oral em contexto social é, como já vimos, utilizada para expressar os sentimentos, o que pensamos e para iniciar, manter e controlar as interações (Sim-Sim *et al.*, 2008). Porém, sabe-se que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento, o que pode depender de factores psicológicos e socioculturais (como a personalidade; o estado emotivo; a idade; o género; a capacidade de interpretar as situações vivenciadas e os interlocutores); de factores relacionados com a fase de desenvolvimento linguístico do aprendente, neste caso, da criança (como a capacidade de alterar o discurso consoante o contexto social e a situação; domínio das estruturas e das regras gramaticais; capacidade para corrigir, reformular, acrescentar ou retirar palavras ao longo do discurso; capacidade para alargar o vocabulário); de factores como o grau de alfabetização ou literacia (como a contacto com pessoas que se apropriam da leitura e da escrita); e factores ligados ao género de discurso e registo citados (nível que se pretende imprimir ao discurso, seja formal ou não; utilização de regras e de fórmulas (linguísticas, pragmáticas⁷ e retóricas) ditas sociais) (Amor, 1997).

Em todo o processo de desenvolvimento, toda a criança primeiro desenvolve a linguagem oral e, só mais tarde, a linguagem escrita (Fonseca *et al.*, 2008), havendo um crescimento comunicativo à medida que as crianças se apoderam das regras conversacionais, das estratégias comunicativas e da capacidade de diversificação de objectivos da conversa (Sim-Sim, 1998). Segundo Bentolia (citado por Fonseca *et al.*, 2008), as crianças que dominam a linguagem oral, melhor se irão apoderar da linguagem escrita.

2.2.LITERACIA EMERGENTE

Fonseca *et al.* (2008); Notari; O'Connor; e Vadasy (citados por Azevedo, 2007) enfatizam a literacia emergente como sendo um elemento integrante da aprendizagem da leitura e da escrita, havendo relação mútua entre ambas. Leal, Peixoto, Silva e Cadima (2006) consideram-na um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes desenvolvidos antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, através dos quais a criança explora os materiais impressos que a rodeiam.

É precisamente sobre a leitura e a escrita que a literacia emergente se debruça, uma vez que uma desenvolve-se em simultâneo com a outra, ou seja, a leitura e a escrita

⁷ Desenvolvimento pragmático diz respeito à aprendizagem das regras conversacionais, isto é, do uso da língua.

estão inter-relacionadas. O envolvimento precoce das crianças com a leitura e a escrita permite que as suas concepções sobre as mesmas emergam à medida que a exploração é realizada (Mata, 2008). Assim, a criança com idade pré-escolar tem um papel relevante na emergência da sua literacia, que terá implicações benéficas na aprendizagem da linguagem escrita.

A literacia engloba competências de resolução de problemas e de crescimento a nível pessoal que são exploradas durante a leitura de materiais escritos (Sim-Sim, 1998).

Nas palavras de Mata (2008: 10), os

“...conhecimentos emergentes de literacia identificados por diferentes autores são diversificados, podendo considerar-se que se enquadram em quatro grandes tipos: os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita”.

O desenvolvimento da linguagem escrita não é o tema central deste relatório, visto que a nossa vertente está relacionada com as interações ou influências entre a oralidade e a leitura.

Assim sendo, iremos abordar de forma muito sucinta a linguagem escrita para que se fique com uma ideia da sua importância para o desenvolvimento das crianças.

2.2.1.Linguagem escrita

“Na casinha das bonecas, a Catarina, antes de sair para a loja, escreve num bloco aquilo que necessita comprar: “Papa para o bebé, sumo, maçãs...”; para os primeiros copiou o nome das embalagens, para os que não sabia, escreveu algumas letras que escolhia entre as suas conhecidas.

O Pedro, quando acabou a sua pintura, foi buscar uma caneta e escreveu o seu nome no canto da folha.

A Marisa, sentada num “sofá” do cantinho da leitura, vê o seu livro preferido e vai contando a história para uma boneca que sentou ao seu lado.

A Carla está com a educadora a rever o plano de trabalho que elaborou no início da manhã, de modo a verificar o que já cumpriu e o que ainda lhe falta fazer. Entretanto, a Maria espera que a educadora escreva na sua folha a história do desenho que acabou de fazer”⁸.

⁸ Exemplos retirados de Mata (2008: 13).

A presença da linguagem escrita é bastante visível nos exemplos descritos acima, ainda que com notórias diferenças de autonomia das crianças e tipologia das tarefas.

Embora cada criança tenha utilizado a linguagem escrita com propósitos diferenciados, a verdade é que todas elas apreendem conhecimentos e desenvolvem concepções sobre a escrita, por exemplo, sobre a funcionalidade da escrita, ou seja, como e para que se escreve; sobre a função de cada material de escrita (como a receita culinária, o jornal, o dicionário, entre outros); e sobre a especificidade do código escrito (distinguir a escrita do desenho; identificar e comparar letras, sílabas e palavras; e, conhecer convenções da escrita, como a sua direccionalidade, ou seja, que se escreve e, obviamente, se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo) (ME, 1997).

É claro que toda esta apreensão de conhecimentos e concepções não emerge repentinamente; é preciso que exista um ambiente propício a diversas interacções com a língua escrita, interacções com pessoas capazes de ler e escrever (e.g. ler e escrever perto das crianças e utilizar diferentes suportes escritos, como livros, jornais, cartas, panfletos, mapas, entre outros) (Mata, 2008).

Os momentos de exploração do código escrito que os adultos facultam às crianças são cruciais para que o gosto e prazer em lidar com a escrita sejam desenvolvidos. Assim, segundo as OCEPE (1997), estando as crianças motivadas e apoiadas pelos adultos, estas começam a realizar as primeiras tentativas de escrita, que devem ser valorizadas e incentivadas, mesmo que não conseguidas.

A progressão da criança na apropriação da escrita e respectiva análise pode ir ao encontro de dois aspectos diferenciados: o *figurativo* e o *conceptual*, sendo que através do primeiro se obtém informação menos precisa quanto aos conhecimentos que as crianças já têm sobre a escrita, em comparação com o aspecto conceptual.

Os aspectos figurativos permitem compreender se as crianças já conhecem, ou não, os grafemas, isto é, características gráficas [e.g. a diferença entre os diversos códigos (primeiro as crianças sabem diferenciar entre o código escrito e o desenho; depois surgem letras misturadas com números, pois as crianças não fazem a distinção entre ambos; e só mais tarde, ocorre a diferenciação clara das letras do nosso código alfabético de outros caracteres distintos); a orientação da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo); e o conhecimento de letras].

Mesmo que as crianças já tenham controlo sobre os aspectos figurativos, apenas com os aspectos conceptuais é que temos a noção se a criança sabe o que é a escrita e

para que serve, ou seja, que hipóteses coloca sobre o funcionamento e modos de representação da escrita. Lourdes Mata refere que à medida que as produções das crianças vão evoluindo, a sua escrita começa a ser encaminhada por dois tipos de critérios: quantitativos e qualitativos.

Os critérios quantitativos regem-se pelo número de letras utilizadas nas produções das crianças. A quantidade de símbolos escritos dependem, por vezes, da dimensão do referente que a criança quer produzir. Por outras palavras, quanto maior for o referente, mais letras a criança lhe atribuirá.

Os critérios qualitativos dependem da diversidade de caracteres. No início das suas produções escritas, as crianças não colocam, normalmente, caracteres iguais uns ao pé dos outros, pois tentam variar o máximo possível, o que já revela alguma noção de convenções de utilização do código escrito.

A percepção da funcionalidade da linguagem escrita irá assim permitir que as crianças encontrem razões para aprender a ler e escrever, utilizando de forma significativa estes mesmos recursos de linguagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita prende-se com o projecto pessoal de leitor (PPL) que, de acordo com as palavras de Mata (2008: 16), “...resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo (...) dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justifiquem o seu envolvimento nessa aprendizagem”.

Sem este projecto, as crianças não têm razões para aprender a ler e escrever, o que poderá garantir desmotivação para a aprendizagem da leitura e da escrita (Fonseca *et al.*, 2008; Mata, 2008).

2.2.2. Leitura oral no pré-escolar

“Ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situações de vida «a sério», como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro...”

(Jolibert, 2000: 20)

Ensinar as crianças a ler não é função do jardim-de-infância, porém proporcionar-lhes contacto constante com diversos suportes escritos é uma estratégia

riquíssima que contribui para estimular a leitura e que pode ser executada tanto na educação pré-escolar como em contexto familiar.

Sabemos que para ler precisamos de um ensino formal e sistemático (Mata, 2008), pois o processo da leitura é multifacetado e complexo (Azevedo, 2007).

Mas se colocarmos a questão “Afinal o que é ler?”, que afirmações poderemos obter? Apresentar uma só definição para a questão seria limitar o conceito de leitura. Assim sendo, Maigre (1994) refere que, numa forma ampla, ler é seguir com os olhos os códigos escritos, isto é, as letras e frases, dando ao leitor conhecimentos das informações que estão presentes nos textos; Sim-Sim (1998) menciona o acto de extracção de significado de forma exacta, rápida e com satisfação; já Viana e Teixeira (2002) apresentam algumas definições segundo alguns autores, por exemplo:

- Ler é compreender a conexão de símbolos sonoros com o correspondente símbolo visual (Bloomfield, 1958);
- Ler é reorganizar um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem (Lerroy-Boussion, 1968);
- Ler é possuir capacidades para transformar uma mensagem escrita numa sonora, consoante regras específicas; é perceber, julgar e apreciar o conteúdo da mensagem, assim como o seu valor estético (Mialaret, 1997);
- Ler é, para além de transfigurar o código escrito para oral, ser capaz de (re)criar o conteúdo da mensagem contida no texto, dando-lhe “alma” (Bonboir, 1970).

Na leitura identificamos os símbolos gráficos (descodificação) e extraímos o sentido do texto (compreensão). A descodificação consiste no reconhecimento das palavras escritas, numa tentativa de correspondência entre a sequência de letras e a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua, por exemplo, se o leitor ao longo do texto identificar palavras que fazem parte do seu quotidiano, então a identificação do significado das mesmas é de acesso directo e automático ao léxico - aplicação de estratégias lexicais (e.g., a palavra “liberdade”); ao invés, se as palavras forem desconhecidas, ou pouco frequentes, então o leitor tem que dar preferência a estratégias de correspondência som-grafema – estratégias sub-lexicais (e.g., a palavra “Fenilcetonúria⁹”)¹⁰. A compreensão é o processo pelo qual as palavras, frases ou textos são descodificados e interpretados (Sim-Sim I., 2007).

⁹ Nome de uma doença rara.

Existem quatro factores que determinam a compreensão de textos. O primeiro refere-se ao *reconhecimento automático da palavra* por parte do leitor, podendo descodificar o texto com muita, ou pouca, facilidade; o segundo relaciona-se com o *conhecimento da língua*; o terceiro encontra-se ligado à *experiência individual de leitura*; e o quarto diz respeito à *experiência e conhecimento do Mundo* (Sim-Sim I., 2007).

É através da leitura que a criança pode “entrar num mundo de maravilhas”, levando a sua imaginação para além do real, sendo que o passaporte para essa viagem chama-se *aprender a ler*.

É sabido que o ensino da leitura no jardim-de-infância se desenvolve lentamente, não estando previsto um ensino directo e intencional. Contudo, as crianças em idade pré-escolar baseiam-se no conhecimento que possuem sobre as letras para que, através do activar das capacidades fonológicas, possam emergir comportamentos de leitor (Marques, 2001; Sim-Sim I., 2006). A tomada de consciência que as crianças adquirem sobre os fonemas/sons depende do desenvolvimento lógico-matemático (que resulta das relações que as crianças têm com os objectos), sendo a linguagem oral e escrita aprendida através das interacções adulto/criança.

As crianças não aprendem a ler porque os adultos assim o desejam (Marques, 2001), mas porque consideram a leitura como um acto complexo que as irá ajudar a alcançar muitos objectivos (e.g., autonomia para ler e descobrir, por si só, a mensagem contida no suporte escrito).

Proporcionar situações diversificadas e efectivas, apoiar e facilitar a compreensão associada à leitura, incentivar o reconhecimento de novas palavras e permitir que o vocábulo visual seja um suporte facilitador da descodificação da imagem escrita são alguns estratagemas que o educador pode recorrer para que as crianças se motivem e se tornem pequenas leitoras.

Vejamos alguns exemplos que Mata (2008: 66) seleccionou:

“A marta está com um pacote de batatas fritas na mão, e apontando para o nome da marca, diz: “Ba-ta-ta fri-ta”.

O Tiago pega na embalagem dos cereais, vira-a e volta a virá-la como se procurasse algo nas letras mais pequenas. “Ah! Ainda está na validade!”

A Sofia está a ver um livro de histórias, passando as páginas e dizendo: “Era uma vez um coelhinho branco. Ele estava a fazer uma sopa. Depois ele foi à horta buscar uma couve. Depois...”.

¹⁰ Os dois exemplos têm como referência o leitor médio, não principiante, nem especialista em medicina.

As crianças nos exemplos acima não estão realmente a ler, mas sim a antever o conteúdo das mensagens contidas nos diversos produtos e a desenvolver acções e comportamentos de leitor. A compreensão de que a cada suporte escrito está associada uma mensagem vai-se desenvolvendo conforme as crianças interagem com leitores fluentes, que lhes facultam de diversas situações de leitura.

De acordo com Mata (2008), as crianças, à medida que se envolvem cada vez mais com a escrita, começam a aperceber-se de algumas características envolvidas em três questões:

- **Que mensagem?** - As crianças ao contactarem com diversos suportes escritos, em situações reais ou de brincadeira, apercebem-se, progressivamente, da função e da mensagem específica de cada suporte, isto é, de que o conteúdo de uma lista telefónica é diferente do de uma receita. É através do conhecimento de cada suporte que o leitor antecipa o seu conteúdo, permitindo-lhe que a leitura seja executada com mais rapidez, por exemplo, o leitor ao se deparar com uma lista telefónica saberá que esta o irá auxiliar na procura de contactos, enquanto que uma receita de culinária lhe irá fornecer informações sobre a dosagem dos ingredientes e o modo de preparação da receita.

- **Como se lê?** – A proximidade directa, diversificada e constante que as crianças têm com leitores fluentes permite-lhes que assimilem características do acto de leitura, isto é, “...a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (Mata, 2008: 67).

Além disso, as estratégias de decifração do código escrito não se aprendem de forma súbita, mas de forma gradual e lenta, e vão desde a distinção entre o código alfabético e outras formas gráficas (como o desenho), passando pela identificação de alguns grafemas e pela leitura global da palavra, até à decifração plena, que significa a capacidade de correspondência autónoma e integral entre as cadeias grafemáticas (texto escrito) e as suas equivalentes fonemáticas (texto oral).

- **O que se lê?** - As crianças, ao compreenderem a funcionalidade da escrita e ao se apropriarem do código escrito, vão começando a distinguir aquilo que podem, ou não, ler, isto é, vão-se regendo por critérios quantitativos – “...uma palavra tem de ter pelo menos duas ou três letras para poder ser lida” (Marques, 2001: 17); critérios qualitativos, que consistem na regra da variabilidade, isto é, “...uma palavra só pode ser

lida se tiver, pelo menos, uma letra diferente” (Marques, 2001: 17); e critérios do reconhecimento e identificação das letras do alfabeto.

Por exemplo, a letra “P” não se pode ler porque é só uma letra; a sequência “HYFBRU” pode-se ler porque todas são letras, em quantidade superior a duas letras e não existem letras iguais umas perto de outras; já com as letras “BL” umas crianças dizem que não se podem ler porque só têm duas letras, enquanto outras dirão que sim porque são diferentes ou porque com letras pode-se ler.

Na sequência das três vertentes expostas acima, o mesmo autor (Mata, 2008), volta a colocar novas questões. Contudo, enquanto as três primeiras estavam focadas nas crianças, estas novas questões direccionam-se para o educador, uma vez que este promove nas crianças o envolvimento precoce com a leitura.

- **Quando e com que frequência se lê?** – Criar momentos frequentes de leitura no jardim-de-infância, isto é, fazer da leitura uma rotina diária, permite que a criança ganhe curiosidade pelo texto escrito, manifestando vontade de aprender a ler e escrever. A criança ao ver o educador a ler desenvolve atitudes positivas face à leitura, podendo essas mesmas ir desde histórias tradicionais, cartazes, folhetos informativos, letras de canções até à mais simples leitura dos nomes das crianças.

Nas palavras de Mata (2008), a leitura de histórias, sendo muito comum na educação pré-escolar assim como em contexto familiar, contribui para o aperfeiçoamento da linguagem e dos mecanismos próprios para a recolha e selecção de informação pertinente e o acesso à compreensão da mesma; para a aprendizagem de novos vocábulos; para a construção de sentido em volta da escrita; e para o enriquecimento da interacção da criança com a leitura executada através de actividades de leitura (pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura). Por outras palavras, a prática de leitura de histórias beneficia a criança no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, literárias e literácitas.

- **Como se lê, quais as estratégias e conhecimentos?** – Como já focámos acima, ler perto das crianças desperta-as para as características dos actos de leitura. Por isso, os educadores devem seguir algumas estratégias que ajudem as crianças a envolverem-se com a escrita e a leitura, como a antecipação, a procura de diversas formas de organizar a informação, a interpretação dos textos verbal e icónico, entre outras. A aplicação destas estratégias irá ser um incentivo para que sejam as próprias crianças a implementar as suas estratégias, através dos conhecimentos sobre a escrita

que já possuem, confrontando-as com as dos colegas e alterando-as e/ou reformulando-as sempre que necessário. Quando uma criança se confronta com uma situação em que é necessário descodificar o código escrito, isto é, ler, essa criança recorre a estratégias para que possa realizar a tarefa (Jolibert, 2000).

- **Com quem se lê ou partilha a leitura?** – Apesar de se saber que a grande maioria das crianças com idade pré-escolar não sabem ler e, por isso, necessitam de um leitor fluente para a tarefa pretendida, é importante que estas sejam estimuladas para a partilha da leitura, onde as trocas de ideias, gostos e motivações com outras crianças e adultos podem ser as responsáveis pela descoberta de novas explorações de leitura, tornando-a mais rica e desafiadora.

- **Porquê, quais as razões e motivos por que se lê?** – Ganhar motivação, interesse e atitudes positivas face à leitura resultam das razões que as crianças têm perante a mesma. À medida que as crianças compreendem a funcionalidade da leitura e o que com ela podem alcançar, então o sentimento de envolvimento para com a mesma é cada vez maior.

No dia a dia, as crianças encontram-se, mesmo inconscientemente, envolvidas com a linguagem escrita, procurando atribuir-lhe significado e identificando palavras que já conhecem, como por exemplo, o seu nome ou até o nome dos seus familiares.

A proximidade com os diversos suportes escritos estimulam as crianças para participarem em momentos lúdicos e atractivos, fazendo com que estas compreendam a utilidade e valor da leitura, participem em momentos de narração de histórias conhecidas e/ou ouvidas, alarguem o vocabulário, conheçam algumas das funções dos suportes escritos e manifestem vontade de aprender a manuseá-los (ME, 1997). O gosto pelo contacto com diversos suportes de escrita pode resultar de estratégias e actividades diversificadas e agradáveis com que as crianças se deparam ao longo do seu quotidiano, quer sejam propositadas ou não.

O acto mágico da leitura leva a criança a “dialogar” com a consciência, a imaginação, as angústias, os medos e os afectos (Veloso, s.d.). Mas como podemos abordar melhor o mundo dos livros e dos diversos suportes escritos? Foquemo-nos num ponto estratégico que é muito importante para captar a atenção das crianças para este mundo – o *cantinho do conto* ou a *hora do conto*.

Segundo Veloso (s.d.), a hora do conto é uma prática muito exercida no pré-escolar, um momento para a criança entrar na sua fantasia, não havendo ninguém

que a interrompa. O educador aqui tem o papel de entregar a “chave” à criança para a entrada na fantasia, fazendo uma leitura com a entoação exacta e com ternura na voz.

O prazer e a satisfação que se retiram dos momentos de leitura são imensos. Contudo, é necessário que exista um ambiente propício ao envolvimento da criança com a leitura e que, segundo Mata (2008), deve:

- **estimular a exploração** (quando surgem sinais de curiosidade por parte da criança, esta deve ser estimulada, e não reprimida, criando-se espaços e oportunidades para a aprendizagem);
- **dar oportunidade de interacção com o texto escrito** (a diversidade dos materiais escritos que estão à disposição das crianças são apropriados para incentivar as explorações que surgem naturalmente, tornando as tarefas mais significativas para as crianças);
- **ter em atenção o desenvolvimento de cada criança e as suas singularidades e interesses** (ao respeitar a individualidade de cada criança está-se a trabalhar um todo, isto é, ajuda-se as crianças com mais dificuldades);
- **proporcionar a articulação e interacção com a família** (o envolvimento da família é muito importante. A escola não pode ser vista como “algo” à parte da sociedade, mas sim, como um elemento integrante, que é promotor da aprendizagem. Daí a família, primeiro espaço educativo da criança, dever ser incentivada pela escola para a regularidade de leitura com os seus filhos).

2.2.2.1. Leitura de Histórias

“Contar histórias é dar colo”, refere Cristina Taquelim (citada por Veloso, s.d.). É dar às crianças a possibilidade de entrarem num mundo cheio de fadas boas e más, de príncipes e princesas, de florestas e duendes; e não num mundo onde só existe um conjunto de letras que se transformam em sílabas e, conseqüentemente, em palavras desinteressantes e pouco estimulantes.

A leitura de histórias é uma actividade rica e completa e que pode ser desenvolvida em contexto de sala de aula como em contexto familiar. Neste último, é muito frequente os avós lerem para os seus netos histórias tradicionais, como “*Os três porquinhos*”, “*A bela e o monstro*” e “*A Branca de Neve e os sete anões*”, ou seja,

histórias em que o “bem combate, resiste e ganha sempre ao mal”. Por outras palavras, as histórias tradicionais, que incluem lendas, fábulas, mitos e contos, transmitem valores e crenças que, de uma forma imaginativa, ajudam as crianças a desenvolverem a sua personalidade (ME, s.d.), crescendo, alargando horizontes e encontrando um sentido para a vida, de forma a que se apercebam das suas inquietações.

Para além dos valores didácticos e morais que as histórias proporcionam às crianças, também o prazer, a educação estética, a emoção e o pensamento crítico são despertados, o que leva, muitas vezes, a que a criança se sinta identificada com as personagens.

Em contexto pré-escolar, a narração de histórias é muito comum nas salas de actividades, porém os educadores, muitas vezes, executam essa actividade com o propósito de as crianças apreenderem a funcionalidade da linguagem oral e do mundo físico e social (Marques, 2001).

Enquanto actividade agradável que é a leitura de histórias, Mata (2008) refere que esta não só permite que as crianças possam trocar informações sobre as suas vivências e ideias, como também a sua prática possibilita uma vasta lista de consequências positivas:

- ***Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente***, isto é, contactar com pessoas que leiam de forma natural e com a entoação correcta, para que as questões “O que é ler?” e “Para que serve ler?” e, ainda, a mensagem e sentido do texto sejam compreendidos;
- ***Fornecer modelos de leitores envolvidos***, pois o contacto com adultos capazes de ler permite transmitir às crianças o gosto pela leitura;
- ***Alargar experiências*** através das informações contidas nos livros, pois estes são um excelente meio para que se iniciem as explorações e pesquisas sobre determinado tema;
- ***Desenvolver a curiosidade pelos livros*** é um dos aspectos que podem resultar da forma como os adultos lêem para as crianças, assim como toda a exploração que antecede ou dá continuidade à história;
- ***Aprender “comportamentos de leitor”***, que resultam das observações que as crianças fazem dos leitores fluentes, aplicando esses mesmos comportamentos posteriormente nas suas actividades, quer sejam do quotidiano quer sejam de bricadeira;

- *Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre escrita* como: a direccionalidade da escrita (que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo); que independentemente do leitor, a mensagem contida num suporte escrito é sempre a mesma, o que pode alterar é a maneira como os leitores a compreendem; as relações entre a leitura e a escrita, ou seja, que o que se escreve se pode ler e vice-versa; e, ainda, de que a mesma palavra se escreve sempre da mesma maneira (e.g., gato escreve-se sempre com os grafemas [g],[a],[t],[o]).

Veloso (s.d.: 3) afirma que “o livro deve estar ao lado do biberão”, indo ao encontro das palavras de Marques (2001) que defende a proximidade com o livro logo que as crianças pequenas revelem aptidões para segurá-lo com as mãos e folheá-lo. Assim, o livro ser tão vital para os bebés como o leite que eles bebem.

É claro que as crianças pequenas ao contactarem com os livros irão cheirá-los e rasgá-los, ou seja, estragá-los. Mas este estrago, por parte das crianças, é uma forma de as mesmas descobrirem como o livro funciona, o que faz parte da vida e leva a pequenas aprendizagens. Contudo, risco é razão mais que suficiente para que alguns adultos os afastem das crianças, privando-as do encanto e magia do livro (Veloso, s.d.), não tendo, por isso, noção de que esta forma de contacto é necessária para as crianças ganharem proximidade com os livros, não os recusando futuramente.

O contacto prematuro com os livros permitirá que as crianças tenham melhores resultados nas competências literárias que se desenvolvem a partir do hábito da leitura de histórias. Com esse contacto as crianças

“...aprendem a «falar» como os livros; manifestam conhecer padrões de diálogo ou de tomada de papéis; revelam dominar os padrões para sequenciar os acontecimentos e acções da história; estabelecem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; tomam consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas e grafemas; tomam consciência dos fonemas; aprendem a reconhecer algumas palavras e letras”¹¹.

¹¹ Cazden; Schickedanz; e Jensen, citados por Marques (2001: 44).

2.3.A LEITURA COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Como já nos apercebemos a leitura é uma estratégia excelente para a apropriação da escrita. Contudo, esta também contribui, tendencialmente, para a linguagem oral, no sentido em que as crianças apreendem regras e funcionalidades da oralidade através do escutar de histórias, lengalengas, trava-línguas, poemas, entre outros.

As crianças ao se envolverem com a leitura no pré-escolar apropriam-se de muitos mais benefícios do que aquelas que nunca, ou quase nunca, participam em situações de leitura, sendo eles:

- **Construção de frases mais correctas e complexas**, pelo facto de o texto escrito, em comparação com o oral, ser tendencialmente mais elaborado e portanto ter uma estruturação mais sofisticada. Assim, se a criança tem um contacto frequente com a leitura, esta irá, inconscientemente, apropriar-se de formas frásicas mais complexas do que aquelas ditas oralmente no quotidiano.

- **Alargamento do vocabulário**, pois os livros fornecem palavras novas, que não fazem parte do vocabulário activo e que, portanto, alargam o seu espectro lexical.

- **Vontade em comunicar**, uma vez que o texto enquanto suporte escrito “convida” as crianças a expressarem-se oralmente sobre ele. Tal razão advém das novidades/vivências/experiências que esse texto pode proporcionar às crianças, fazendo com que estas ganhem curiosidade sobre o mesmo (e.g., na história de “Gigões e Anantes” de Manuel António Pina, por ser diferente do habitual, estimula as crianças a falarem sobre o mesmo);

- **Desenvolvimento da discriminação auditiva**, ou seja, à medida que as crianças se envolvem com a leitura, estas irão captar, progressivamente, deturpações, omissões e substituições produzidas acidental ou propositadamente, à medida que o seu conhecimento da língua se vai alargando e consolidando, por exemplo, se numa leitura repetida a criança se aperceber que foi lido *eu sou carpinteiro* e uma pessoa lhe diz oralmente *eu sou carapinteiro*, a criança irá detectar e corrigir o erro.

3.O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA

“A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto” (Sim-Sim, 1998: 19). É claro que o crescimento linguístico resulta não só das vivências do quotidiano, como também de outras pessoas, neste caso de educadores, que deverão ser considerados como um modelo a seguir, pois a maneira como falam, escrevem e lêem são exemplos para as crianças. Assim, consideramos que ser educador de infância é estar à altura do mundo das crianças e ser capaz de se envolver com as mesmas, proporcionando-lhes aprendizagens significativas que lhes permitam enfrentar a sociedade com que se deparam, ajudando-as a se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), os educadores devem ter em conta, para que possam tomar decisões sobre o processo educativo a desenvolver com as crianças, seis etapas importantes, sendo elas as seguintes: Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular. Observar as crianças para conhecer as suas necessidades, interesses, capacidades, dificuldades e, até, o contexto familiar com o propósito de se poder planificar todo o processo educativo com fim do saudável e pleno crescimento das crianças.

“Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (ME, 1997: 26).

Quando planificadas as actividades, os educadores devem agir podendo colocar em prática tudo o que foi idealizado. Porém, sendo o pré-escolar constituído por crianças pequenas, as situações imprevistas são muito fáceis de surgirem, sendo por isso importante que os educadores as aproveitem para que possam realizar novas actividades enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças.

Finalizadas todas as actividades, chega o momento de avaliação que consiste auxilia os educadores a terem noção da sua acção, alterando-a caso se verifique que os actos não estão a ser responsivos, isto é, não dão resposta às necessidades das crianças.

Uma vez que a família é o primeiro espaço educativo com que as crianças têm contacto, é importante que o pré-escolar partilhe com a família todos os processos

enriquecedores para o crescimento da criança, havendo igualmente articulação comunicativa com o 1º ciclo.

Tendo o educador um papel tão importante para o alargamento de competências e crescimento das crianças, o que poderá fazer para promover o desenvolvimento linguístico nessas mesmas crianças?

A criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das competências comunicativas da criança é da responsabilidade do educador, e desse ambiente faz parte o desempenho linguístico exemplar do próprio educador, que no seu contexto profissional assume para as crianças o estatuto de modelo.

Existem algumas estratégias educativas que os educadores podem aplicar ao longo das suas práticas e que são indicadas para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, sendo algumas delas a utilização de vocabulário pouco conhecido da criança; a leitura frequente de lengalengas, rimas, poemas, canções e outros textos propícios à brincadeira em torno da linguagem; o zelo pelo cumprimento das regras da comunicação oral; o diálogo constante com as crianças, quer seja em momentos de brincadeira ou situacional; entre outras (Sim-Sim *et al.*, 2008)¹².

De acordo com as OCEPE (1997), para além de os educadores criarem um ambiente favorável ao oral e à escrita, devem:

- Proporcionar tempos para que as crianças possam comunicar, uma vez que cada criança tem o seu ritmo;
- Encorajar as crianças a falarem dos seus planos, dos seus trabalhos, experiências e descobertas (recordar o que fizeram, como fizeram);
- Dar oportunidade de as crianças se relacionarem com o código escrito, quer seja através da leitura de diversos suportes escritos, quer seja através de tentativas de escrita feitas pelas crianças;
- Facultar às crianças diferentes contactos com diversos interlocutores;
- Permitir às crianças narrarem e/ou recontarem histórias lidas ou histórias desenhadas e inventadas pelas próprias;
- Deixar as crianças manusearem diversos materiais de escrita, dando-lhes a possibilidade de conhecerem algumas das suas funções (e.g., dicionários, receitas, lista telefónica, entre outros).

¹² Para uma melhor compreensão ver quadro 2 - Atitudes educativas na interacção dual adulto/criança (Sim-Sim *et al.*, 2008: 28).

Parte II

Estudo Empírico

1.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.1.MÉTODO E INSTRUMENTOS APLICADOS

A investigação em geral pretende encontrar respostas para as variadíssimas questões subjacentes a diversos trabalhos, existindo instrumentos para a obtenção das desejadas respostas. No âmbito deste trabalho, apoiado na prática docente, a investigação debruça-se sobre uma metodologia específica, a Investigação-Acção.

Segundo Máximo-Esteves (2008), não existe uma só definição sobre a investigação-acção, porém seleccionar apenas um autor para definir o conceito em questão seria redutor. Assim sendo, Máximo-Esteves (2008: 8-21) recolhe depoimentos de alguns autores, sendo alguns deles os seguintes:

- Jonh Elliott (1991: 69) refere que “podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre”;
- Altrichter *et al.* (1996) elucidam que a investigação-acção “...tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida”;
- James McKernan (1998: 5) menciona que a “investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. (...) é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”

Podemos definir a investigação-acção como uma dupla metodologia que se baseia na acção (para obter uma mudança na comunidade onde nos encontramos inseridos) e na investigação (para alargar os conhecimentos sobre determinado assunto), sendo necessário que o docente, enquanto profissional competente, participe, observe e reflecta sobre as suas práticas, podendo melhorá-las e/ou reformulá-las nos diversos campos da acção e envolver toda, ou parte, da comunidade educativa.

A investigação-acção é assim uma metodologia dinâmica, uma espiral onde a planificação, a acção, a observação e a reflexão contribuem para a procura de melhores

resultados. “A acção e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-acção” (Máximo-Esteves, 2008: 21).

Uma das competências que a investigação-acção abarca para produzir conhecimentos sobre o ensino é a comunicação entre os vários participantes, fazendo com que Máximo-Esteves (2008) a considere, também, como um processo colaborativo, pois a perspectiva de cada um é tomada como contributo para compreender a situação.

A fim de desenvolver um trabalho desta natureza, natureza empírica, é necessário seguir alguns procedimentos para chegar a dados precisos, sendo esses mesmos os seguintes: “...encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Máximo-Esteves, 2008: 79).

Em função do tipo de dados recolhidos, a pesquisa ou método aplicado pode variar, obtendo-se informação que pode ser traduzida em valores numéricos - método quantitativo; ou informação baseada em texto, onde existe uma relação íntima entre o mundo real e o sujeito - método qualitativo (Afonso, 2005; Vilelas, 2009).

No âmbito da investigação-acção, assim como em qualquer investigação, é necessário pensar em que tipos de instrumentos aplicar para a recolha de dados; sendo que no caso do professor-investigador, isto é, na investigação-acção, os instrumentos próprios permitem que se olhe para os efeitos da prática educativa. Alguns desses instrumentos são: a entrevista (a adultos e/ou crianças), a observação, o registo de vídeo/fotografia e as notas de campo (Máximo-Esteves, 2008), sendo a primeira indicada para obter opiniões de outras pessoas e as restantes de quem está a investigar.

Estas técnicas de obtenção de dados são indicadas para um estudo qualitativo, pois não se recolhe informação que resulte de um processo de cruzamento de variáveis, logo, para o método quantitativo o instrumento mais apropriado são os questionários.

O investigador, ao contar com os dados obtidos através da utilização dos dois métodos, conseguirá, sempre, triangulá-los. A triangulação é um processo que dá credibilidade à investigação, isto é, que concede qualidade a todo o trabalho desenvolvido (Vasconcelos, 1997; Máximo-Esteves, 2008). Quanto mais instrumentos de recolha de dados se utilizarem durante todo o processo de investigação, mais credibilidade o trabalho terá e maior será a triangulação.

Nas palavras de Máximo-Esteves (2008), triangular diferentes processos de obtenção de informação possibilita avaliar a uniformidade entre os diversos dados

recolhidos e ainda organizar as reflexões que podem ser ocasionalmente apresentadas em público.

Para o trabalho que esteve na base deste relatório e que assenta na metodologia Investigação-Acção, pois investigou-se a partir da acção, sentimos necessidade de proceder a uma recolha de informação prévia para uma melhor compreensão do estudo, tendo sido aplicados alguns instrumentos, como a observação participante (no contexto onde nos encontrámos a realizar a prática), a entrevista (à educadora cooperante), os questionários (aos encarregados de educação) e as notas de campo (na sequência do projecto da “Leitura em vai e vem” criado pelo Plano Nacional de Leitura).

Incluímos aqui a observação participante devido à impossibilidade de a subtrair às funções do educador sobretudo em situação de intervenção activa, ou seja, quando se está a desenvolver trabalho no terreno, a observação é constante.

1.1.1.Observação Participante

“A observação pode ser definida como um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada, olhar cuja intencionalidade é de natureza muito geral, actuando ao nível da escolha da situação e não ao nível do que deve ser observado na situação...” (Ghiglione & Matalon, 1997: 7).

Ao longo da prática com as crianças foi realizada uma observação atenta e assídua a estratégias pedagógicas e actividades concretizadas, bem como a possíveis aprendizagens delas resultantes. Contudo, apesar de a observação ser considerada como um método para recolher, analisar e interpretar dados da realidade, esta não é absoluta, uma vez que é impossível observar toda a realidade. Assim sendo, a observação é um processo selectivo, onde é necessário que o investigador, primeiro instrumento da observação, seleccione o quê ou quem observar, podendo, de seguida, utilizar as ferramentas essenciais para a recolha e registo dos dados, que para o caso em estudo foram a entrevista, os questionários e algumas gravações. De acordo com Tuckman (2005: 523), a observação em estudos qualitativos “...significa muitas vezes estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores a apresentarem um programa aos estudantes”.

Para que o investigador possa adquirir dados significantes, é importante existir contacto directo, constante e prolongado com indivíduos sociais, nos seus contextos culturais, sendo esse contacto denominado por Observação Participante. Ao longo desta

observação, o investigador/observador incorpora-se na vida do grupo por ele estudado, compreendendo assim, segundo Goyette, Boutin e Lessard (1994), um contexto social, que, sendo estranho no início, vai permitir que o investigador se integre nas actividades das pessoas que lá vivem.

A observação participante é vista como uma técnica de investigação qualitativa, uma vez que visa um maior aprofundamento do estudo, indo mais além do que o observável, isto é, o investigador, sendo o principal instrumento, ao entrar em campo para observar o que lhe interessa, recolhe não só os dados relacionados directamente com o problema em estudo como também os dados que implicam o aparecimento do novo nas suas ideias. Estes dados de natureza qualitativa conseguidos num contexto natural são principalmente de carácter descritivo, visto que são analisados pormenorizadamente, pelos investigadores, pois a forma como foram registados ou transcritos é respeitada o mais possível.

1.1.2. Entrevista

De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2008), a palavra “entrevista” é definida como uma “conversa em que um (ou mais) dos interlocutores (jornalista, psicólogo, possível empregador) faz perguntas a outro”. Todavia, existem muitas maneiras de definir esta palavra, sendo uma delas apresentada por Lücke e André (1986) que afirmam que este instrumento de pesquisa nos remete para uma relação de interacção mútua entre a pessoa que pergunta, o entrevistador, e a pessoa que responde, o entrevistado, ou, então, Máximo-Esteves (2008: 92) que a define como “...um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde”.

O sentido de *entrevista* que nos importa considerar aqui é o de instrumento de investigação cujo objectivo é a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado tema, neste caso em particular, sobre as estratégias que visam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, através do contacto com diversos suportes de escrita. A entrevista não submete assim o sujeito a um clima desconhecido, onde as perguntas são curtas e directas, mas, sim, a uma conversa agradável, em que o entrevistador recolhe as informações necessárias do entrevistado (Sousa, 2005).

Apesar da existência do clima satisfatório entre o entrevistador e o entrevistado, a relação entre ambos não deve exceder qualquer tipo de intimidade, pois esta poderia influenciar as respostas pretendidas.

A entrevista, sendo executada a partir de uma situação presencial, permite que os esclarecimentos e correcções sejam possíveis de serem concretizados para uma mais eficaz compreensão das respostas e da informação pretendida. Ao invés, nos questionários já não é possível o entrevistador repetir ou clarificar as questões para obter as respostas desejadas, uma vez que este tipo de instrumento é administrado à distância, isto é, o entrevistador não necessita de estar presente para a realização dos mesmos.

A partir do objectivo geral da entrevista, que é a recolha de informações do entrevistado sobre determinado tema, decorrem os objectivos específicos, cuja definição tem a ver com o próprio trabalho e com aquilo que se pretende estudar. Desses objectivos específicos deparamo-nos com seis tipos, sendo eles indicados para averiguar factos (conhecer a realidade de um assunto), opiniões (saber qual o parecer do entrevistado perante um assunto), sentimentos (compreender o que o entrevistado sente diante dos factos), atitudes (conhecer que comportamentos o entrevistado revela perante os factos em análise), decisões (o que o entrevistado decide fazer com o tema em questão) e motivações (saber o que leva o entrevistado a tomar tais decisões e atitudes) (Sousa, 2005).

Existem diferentes géneros de entrevista que são escolhidos de acordo com a sua estrutura e focalização. Nas palavras de Sousa (2005) existem a entrevista dirigida, entrevista semi-dirigida, entrevista não-dirigida e entrevista em painel, sendo a primeira utilizada neste trabalho, uma vez que foi aplicado um guião onde se constavam perguntas que não foram alteradas, mas sim acrescentadas aquando da necessidade de compreensão das respostas da pessoa entrevistada, para que se compreendesse as estratégias que a educadora cooperante aplica ao longo da sua prática com fim a desenvolver a linguagem oral.

Neste tipo de entrevista, também conhecida como entrevista fechada, padronizada ou estruturada, o entrevistador segue um guião estruturado, onde as questões são determinadas previamente para que as respostas sejam curtas e objectivas, não havendo alterações nas questões, para que seja possível fazer-se um estudo comparativo entre as várias respostas das diferentes pessoas, obtendo-se assim evidentes conclusões (Sousa, 2005).

Sendo o registo áudio o mais eficaz para captar toda a informação, optámos por utilizar a gravação como suporte principal para recolher toda a informação fornecida pela pessoa entrevistada, neste caso, a educadora, transcrevendo, posteriormente, o discurso oral em texto escrito. Contudo, segundo Bertaux (citado por Máximo-Esteves, 2008: 102), o texto reproduzido “...não contém mais do que 10 por cento das mensagens emitidas em situação de entrevista”, pela simples razão de que não é possível transcrever as pausas, interrupções súbitas, o contexto, as expressões, a comunicação não-verbal e todo o envolvimento emocional que a pessoa entrevistada está a vivenciar no momento da entrevista (Máximo-Esteves, 2008).

Conscientes destas limitações das transcrições, decidimos utilizar um gravador, anotando num caderno os aspectos que não são registados através da gravação.

1.1.3.Questionários

Ao contrário das entrevistas que se baseiam num estudo qualitativo, onde os dados são preparados e tratados num processo analítico e interpretativo, formando um texto científico (Afonso, 2005), os questionários procuram testar hipóteses, havendo um processo de cruzamento de variáveis, através da utilização de números (Afonso, 2005).

Com o intuito de conseguirmos uma avaliação externa ao estudo e de nos serem facultadas informações importantes sobre o contacto com os materiais escritos que as crianças têm em casa, pedimos a colaboração dos encarregados de educação, no preenchimento de um questionário. Neste era pedido aos encarregados de educação que referissem os tipos de suportes escritos cujo contacto proporcionam aos seus filhos e a frequência com que o fazem assim como a sua opinião sobre o grau de execução, envolvimento e êxito do projecto “Leitura em vai e vem”, que visa promover a leitura em família.

1.1.4.Notas de campo

As notas de campo são instrumentos que se “...utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008: 88), havendo três tipos de registos: os detalhados, os descritivos e os focalizados, que dependem das acções, das pessoas, do contexto e do tipo de conversa, sendo a finalidade destes mesmos

estabelecer ligações entre os interlocutores do contexto. Para além destes registos, as notas de campo incluem também material reflexivo que permite ao investigador observar, ouvir, experienciar e reflectir sobre o que acontece no contexto em que se encontra. Estes materiais contêm “...notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008: 88).

Para além destas notas de campo, foi utilizado um registo áudio, em que se pretendia gravar os recontos feitos pelas crianças na sequência do projecto da “Leitura em vai e vem”. Por outras palavras, a razão do uso das gravações advém da necessidade de registar recontos que as crianças tinham que fazer depois de levarem livros para casa com o intuito de os encarregados de educação lhes lerem. As crianças na sala de actividades tinham que recontar aos seus colegas a história escolhida, havendo sempre o auxílio das ilustrações da própria história.

As novas tecnologias facilitam o registo de informação, quer seja através de fotografia, vídeo ou até mesmo de gravações. Contudo, este último, tal como já foi descrito nas entrevistas, não regista a informação do contexto, os aspectos visuais, as expressões faciais e a linguagem não-verbal, sendo necessário que se retire algumas notas de campo importantes para um registo mais completo da informação (Máximo-Esteves, 2008).

Máximo-Esteves (2008) afirma que a utilização deste instrumento – gravação – é indicada para momentos de observação de ocorrências ou diálogos prolongados, que posteriormente serão transcritos para um suporte escrito, independentemente de empobrecerem o texto devido às omissões relatadas acima.

1.2.CONTEXTO ONDE DECORREU A ACÇÃO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) iniciada no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar ocorreu ao longo de, aproximadamente, dois meses de Observação e Cooperação Supervisionada, durante 250 horas, havendo uma continuidade no 2.º semestre na unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada, integrada na componente de Formação em Metodologias de

Investigação Educacional, que decorreu ao longo de 500 horas, perfazendo um total de, aproximadamente, quatro meses.

Estas duas unidades curriculares tiveram lugar no jardim-de-infância da Corredoura pertencente ao Agrupamento n.º 2 de Portalegre, mais concretamente, em salas de actividades vocacionadas para a educação de infância, cujos educadores se disponibilizaram para as funções de orientadores cooperantes, recebendo, por sala, um par pedagógico, ou seja, dois estudantes. No primeiro semestre apenas se efectuou a observação para melhor conhecimento das rotinas, crianças, espaço, cooperantes e toda a instituição, enquanto no segundo semestre, para além da mesma observação, executou-se também toda a intervenção pedagógica.

Note-se que ambas as unidades curriculares em causa foram desenvolvidas durante os três primeiros dias da semana, isto é, de segunda a quarta-feira, com um grupo de 25 crianças considerado heterogéneo quanto ao género e quanto à idade. Uma diferença a assinalar entre as unidades curriculares referidas é que a primeira consistia numa observação sistemática, isto é, semana após semana, enquanto na segunda disciplina os estudantes executam a sua prática de forma semanalmente alternada.

O jardim-de-infância da Corredoura, situado numa área urbana é uma Instituição Pública do Ministério da Educação, estando integrado no edifício da escola do 1º Ciclo da Corredoura. Neste estabelecimento, os seus serviços funcionam desde as 8h da manhã até às 18h da tarde, sendo que a componente lectiva é das 9h às 12h 30min e das 14h às 15h 30min; a componente de apoio à família encontra-se em horário activo - das 9h 30min às 13h 30min e das 14h 30min às 17h 30min e o horário de atendimento aos encarregados de educação é às terças segundas-feiras de cada mês, das 15h 30min às 16h 30min.

Às 10h 30min realiza-se o lanche da manhã, preparado pelos assistentes operacionais, enquanto que às 12h 30min o almoço, que continua a ser servido pelos assistentes operacionais, é confeccionado pela cantina da escola secundária de São Lourenço, que se situa a poucos metros da Instituição, uma vez que a cozinha da Instituição pré-escolar não está apta para preparar os almoços.

Este jardim-de-infância conta apenas com cinco pessoas no seu estabelecimento, sendo duas delas educadoras e três assistentes operacionais. As primeiras têm como horário de serviço o correspondente à componente lectiva (5 horas de serviço) - das 9h até 15h 30, sendo o tempo dispensado para o almoço entre as 12h 30min e as 14h; já os

assistentes operacionais têm como horário de serviço das 8h até às 18h, almoçando no seu local de trabalho.

Há nesta instituição duas salas distintas, sala número 1 e sala número 2, sendo que foi nesta última que decorreu toda a prática de ensino supervisionada, ou seja, a unidade curricular Observação e Cooperação Supervisionada, realizada no 1.º semestre, assim como a Prática e Intervenção Supervisionada, realizada no 2.º semestre - razão pela qual nos iremos debruçar, mais adiante, apenas sobre a sala 2, onde das 25 crianças inscritas nesta sala, duas delas necessitam de apoios acrescidos havendo por isso pessoal de apoio especializado, como é o caso de um educador de apoio e de outros técnicos, como, por exemplo, terapeuta da fala e educadores de apoio de intervenção precoce.

Quando nos referimos à Instituição como um espaço educativo, importa mencionar que este deve compreender todo o contexto onde decorre o processo de aprendizagem, ou seja, é o espaço “...que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e, actividades de apoio à família” (Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Este local subdivide-se em dois espaços – o espaço interior e o espaço exterior -, havendo em cada um potencialidades que permitem às crianças crescerem de forma harmoniosa, onde os momentos de aprendizagens são diversificados. O espaço interior tem lugar dentro do estabelecimento, isto é, compreende duas salas de actividades assim como o refeitório; já o espaço exterior resume-se ao ginásio e ao recreio envolvente da Instituição, onde se pode encontrar um pequeno parque de areia.

Uma nota importante sobre o contexto em estudo é que os materiais para as crianças brincarem na rua resumem-se a pás e baldes para o parque de areia e pouco mais, limitando as mesmas para a diversão.

Sendo o ginásio um espaço da instituição, este é, igualmente, utilizado pelas crianças que frequentam o primeiro ciclo e por vezes ainda para momentos da componente de apoio à família.

Apesar das diferenças entre o espaço interior e exterior é importante que ambos estejam dispostos e arrumados de tal maneira que possam oferecer condições de qualidade apropriadas para a segurança e bem-estar das crianças. Essas condições dependem do tipo de equipamento e material existentes no estabelecimento, que, de uma forma indirecta, intervêm na prática pedagógica e didáctica do educador.

O estabelecimento, enquanto espaço educativo, encontra-se dotado de boa acessibilidade para crianças portadoras de deficiência motora, permitindo-lhes, assim,

um acesso a oportunidades educativas iguais tanto para crianças do jardim-de-infância como para as do primeiro ciclo.

A família, enquanto primeiro espaço educativo com que as crianças têm contacto, tem grande importância para o desenvolvimento e aprendizagens das mesmas, uma vez que “o envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afecta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos” (Spodeck, 2010: 785), tornando-se, assim, necessário que a família estabeleça uma relação de cooperação com os agentes educativos, neste caso, com as educadoras, podendo intervir/participar no projecto educativo do estabelecimento e do educador. Essa participação é frequente no jardim-de-infância da Corredoura, onde as famílias colaboram através de dramatizações referentes às suas profissões e, até mesmo, na entrega de materiais que são solicitados pela educadora.

2.ACÇÃO EM CONTEXTO

2.1.DESCRICÇÃO DA ACÇÃO

Descrever uma acção educativa implica, antes de mais, envolvermo-nos com o contexto onde a acção é realizada, conhecendo as potencialidades e limitações desse mesmo contexto. Para prepararem tarefas que levem a novas aprendizagens, as educadoras necessitam de observar as necessidades e competências das crianças, pois estas fornecem informações essenciais que não devem ser desperdiçadas. Para além das informações que as crianças podem facultar inconscientemente, os educadores devem igualmente conseguir aproveitar o momento que surge de forma repentina, isto é, aqueles momentos inesperados que podem emergir das brincadeiras das crianças ou até noutros contextos, tirando o melhor partido desses mesmos para novas actividades (Vasconcelos, 1997).

No decorrer da Prática e Intervenção Supervisionada colocou-se em acção as aprendizagens didácticas adquiridas ao longo das diversas Unidades Curriculares de PES, sendo por isso pertinente descrever as acções postas em prática durante a mesma. Das 21 intervenções realizadas no pré-escolar da Corredoura apenas seis planificações diárias serão relatadas, uma vez que são aquelas que mais estreitamente se relacionam com o tema principal deste relatório, ou seja, o desenvolvimento da linguagem oral através do contacto com diversos suportes escritos (Anexo I).

Proporcionar actividades lúdicas, criativas, estimulantes e próprias para a aprendizagem foi o objectivo principal durante as práticas de intervenção, em que se pretendia dar resposta a necessidades educativas das crianças, independentemente da diversidade etária.

No pressuposto de que o presente relatório deveria ser profundamente ancorado nessa prática pedagógica, algumas das planificações foram pensadas e delineadas com o objectivo de recolher dados sobre o tema escolhido, o que não significa que as restantes áreas instituídas nas orientações curriculares - Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (no qual se encontra inserido o domínio relacionado com o tema do trabalho, isto é, a linguagem oral) e Área do Conhecimento do Mundo – não tenham sido devidamente consideradas.

Antes de iniciarmos a descrição das acções a partir das planificações escolhidas, pensamos ser importante esclarecer três pequenos aspectos:

- Primeiro – Iremos evidenciar apenas o essencial das planificações, ou seja, as actividades mais relacionadas com o tema em questão, sendo que as tarefas propostas foram idealizadas para cativar a atenção do grupo, promovendo assim a aprendizagem.
- Segundo – A organização das planificações dependerá do ponto de partida, isto é, a primeira (10 de Maio) parte de actividades de oralidade, enquanto as restantes (as de 25 e 26 de Maio; e as de 7, 8 e 20 de Junho) têm como ponto de partida actividades de leitura.
- Terceiro – As actividades estão antecedidas de um título identificativo.

❖ A Família

É sabido que a leitura é fulcral para o desenvolvimento da oralidade, razão pela qual é frequente profissionais educativos do pré-escolar se apoiarem-se na leitura para logo seguirem com as actividades de diversas áreas, incluindo o domínio da linguagem oral.

Sendo importante que as crianças vivenciem experiências pedagógicas diversificadas e estimulantes, no dia 10 de Maio foi pedido ao grupo com que se estava a realizar a prática pedagógica que criasse uma história a partir de imagens retiradas d’ “*O livro da família*” de Todd Parr, podendo distribuí-las e organizá-las como quisessem.

À medida que as crianças iam chegando a um consenso após a discussão sobre a estrutura e o conteúdo da história, íamos escrevendo num caderno o texto concebido pelo grupo, sendo esta reprodução considerada benéfica para as crianças pois dá valor ao que as mesmas recriaram, motivando-as para se tornarem “pequenos leitores”.

Aquando da organização das imagens e depois de criada a história, esta foi comparada com a de Todd Parr, livro constituído por uma sequência de descrições das múltiplas formas possíveis de família.

Inversamente à actividade de 10 de Maio, as seguintes terão como ponto de partida a leitura, tendo estas ocorrido nos dias 25 e 26 de Maio e 7, 8 e 20 de Junho.

❖ Os dedos

No dia 25 de Maio, as crianças depararam-se com três materiais escritos que exploram de formas diferentes um mesmo tema: um livro de histórias, lengalengas e adivinhas. Inicialmente pediu-se às crianças que antecipassem e encontrassem palavras adequadas para dar continuidade à história de Luísa Ducla Soares – “*Uma História de Dedos*” (2006). Essa antecipação advém de algumas suspensões que se fizeram ao longo do acto da leitura para que as crianças pudessem envolver-se na história, dando o seu contributo para a mesma.

Depois da leitura da história e colocadas algumas questões pós-leitura, que permitem recolher informação acerca das competências em desenvolvimento ao longo da leitura, propusemos ao grupo a construção de pequenas lengalengas relacionadas com o tema em questão, isto é, que envolvessem o nome específico de cada dedo, havendo ajuda por parte do adulto caso as crianças assim o necessitassem. Essa ajuda partia de pequenas questões que ajudariam as crianças a concluir a tarefa por mérito próprio (e.g., “Então como se chama este dedo? E o que é que as pessoas costumam colocar neste dedo? - Levantando o anelar).

Criadas as lengalengas e antes de se ter iniciado uma actividade relacionada com a expressão plástica, pretendeu-se concluir o trabalho através da leitura de três adivinhas que desafiavam as crianças a desenvolver o seu raciocínio sobre o conteúdo que se trabalhou ao longo da sessão.

O uso de histórias através do suporte concreto, o livro, é muito frequente no pré-escolar, pois é através dele “...que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME, 1997: 70), assim como apreendem a funcionalidade da escrita, começam a apropriar-se da especificidade do código escrito e ganham interesse por se envolverem na aprendizagem da leitura. Todavia, este envolvimento não se obtém apenas com o livro, pois “...as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (ME, 1997: 70).

❖ **“Eu conheço uma velhinha”**

No dia 26 de Maio foi contada às crianças uma história - “Eu conheço uma velhinha”-, cuja estrutura é repetitiva, o que permitiu que se solicitasse às crianças colaboração na continuidade da narração apoiadas em imagens representativas das personagens que iam surgindo, excepto no final em que o momento de narração se altera.

Uma outra actividade realizada nesta sessão e que contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças foi a concretização do “Jogo do relógio”, que consistia em entregar a cada criança relógios de cartolinas com palavras extraídas da história contada de manhã e apoiadas em imagens¹³, com o intuito de as crianças fazerem coincidir os ponteiros desse relógio com palavras finalizadas com as mesmas sílabas (e.g., cavalo = marmelo).

❖ **Caçador Furunfunfor**

Uma terceira planificação com ponto de partida na leitura foi a do dia 7 de Junho, dia em que foi lida às crianças uma breve história em forma de trava-línguas, com palavras do tipo *nonsense* a formarem sequências rimáticas, por exemplo “caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor, coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho”. Nesta actividade não era proposto nada especificamente às crianças, porém a leitura desta história poderia proporcionar a participação das crianças na oralização da história, o que iria demonstrar a compreensão, por parte do grupo, da estrutura das palavras.

❖ **Prevenção Rodoviária**

No dia 8 de Junho facultámos às crianças contacto com um livro que não consistia numa narrativa, mas sim num conjunto de quadros ficcionais com base informativa, que despertam as crianças para a prevenção rodoviária de uma forma lúdica, sendo o título “*Porque é que os animais não conduzem?*” da autoria de Pedro

¹³ As imagens permitiam ajudar as crianças na compreensão das palavras. Contudo, para que não houvesse quaisquer dificuldades na descodificação visual e das palavras, tínhamos a função de mencionar as palavras uma a uma para as crianças.

Seromenho (2011). No início da actividade, pedimos às crianças que partilhassem as suas ideias prévias acerca do conteúdo da história, a partir da capa e do título do livro, fazendo-se assim actividades de pré-leitura. Posteriormente, no decorrer da leitura e uma vez que as ilustrações e os enunciados de cada página gozam de uma considerável independência entre si realizámos pequenas pausas para que se pudesse colocar questões às crianças, levando-as a imaginar o que significaria cada ilustração.

Concluída a actividade durante a leitura, decidimos perguntar às crianças se se lembravam de algumas situações referidas no livro, executando-se desse modo actividades pós-leitura.

Uma outra tarefa realizada neste dia foi a exploração *nonsense*, ou seja, de frases disparatadas, sem nexos (e.g., A minha mãe disse-me que viu um carro com asas a voar e os animais na passeadeira a nadar. Será que ela está maluca ou sou eu a brincar? Só sei que amanhã vou andar de pernas para o ar), que são importantes de serem exploradas com as crianças uma vez que dão oportunidade de acesso à brincadeira com as palavras de forma lúdica.

❖ **Fantoche com má pronúncia**

Uma última planificação, também com ponto de partida na leitura, é a do dia 20 de Junho, que se baseia na leitura de um poema.

Nesta sessão as crianças, que já têm tido diversos contactos com poemas, depararam-se com uma actividade diferente da habitual e que consistiu na leitura de um poema através de um fantoche, que produzia propositadamente desvios linguísticos ou agramaticalidades, com o intuito de se desenvolver a consciência fonológica, mais concretamente, a discriminação auditiva, uma vez que as crianças tinham como tarefa detectar os erros pronunciados pelo “fantoche” e corrigi-los (e.g. na leitura das palavras *jilados* e *viaguens*, as crianças devem detectar o erro e afirmar que as mesmas se lêem *gelados* e *viagens*).

A última tarefa programada da sessão e que foca o assunto principal deste relatório foi a introdução do “jogo da barquinha”, muito conhecido pelo grupo de crianças e que tem como principal enfoque a área vocabular de um determinado tema (e.g., se o tema for “natal” então as crianças deverão dizer “aqui vai uma barquinha carregadinha de pinheirinho/prendas/menino Jesus/árvore de natal/entre outras”).

Para finalizar a descrição de toda a acção e visto que os instrumentos para a recolha de informações são uma parte integrante de toda a acção realizada aquando das intervenções (neste caso concreto, a entrevista, os questionários e as notas de campo), importa mencionar que a explicação e justificação destes mesmos instrumentos estão referidas no tópico 1.1. acima.

2.2.REFLEXÃO SOBRE A ACÇÃO

Sabemos que o trabalho de intervenção realizado com as crianças do jardim-de-infância da Corredoura foi muito reduzido, tendo sido posto em prática durante quatro meses, o que dificulta a visibilidade dos resultados, pois o oral é um domínio que se vai desenvolvendo ao longo da vida. Todavia, possuindo já conhecimentos sobre a enorme influência da leitura e das actividades propícias ao crescimento da oralidade, acreditamos vivamente que o contacto permanente com tais actividades fizeram as crianças crescer enquanto falantes, ou seja, desenvolveram a linguagem oral, para o que contribuiu a selecção de actividades de elevado potencial no desenvolvimento da oralidade das crianças.

Interagir, comunicar, partilhar, trabalhar e brincar são cinco ideias-chave que caracterizam, a nosso ver, uma intervenção na educação pré-escolar. Interagir com as crianças; comunicando e partilhando ideias, experiências e vivências; e, sobretudo, trabalhando e brincando com as mesmas para uma e uma só razão - aquisição de novas aprendizagens.

Essas aprendizagens devem ser, posteriormente, alvo de análise e de reflexão, assim como toda a prática pedagógica dos educadores; sendo que essa reflexão não significa apenas transcrever para um papel os pontos positivos e/ou negativos da sessão realizada no dia; significa sobretudo uma tomada de consciência que nos valoriza enquanto profissionais que se desejam competentes.

❖ A Família

No dia 10 de Maio, as crianças aceitaram de forma positiva a proposta de criarem uma história, uma vez que elas habitualmente ouvem histórias, mas não as criam. Assim, no momento em que as crianças se depararam com as imagens que

tinham que ordenar, surgiu um diálogo entre elas para chegarem a um consenso, o que é, logo à partida, satisfatório para o desenvolvimento da oralidade; já no decorrer da actividade, as crianças, principalmente as mais velhas, encontravam-se muito entusiasmadas, o que levou a que tivéssemos que pedir para darem oportunidades aos mais inibidos, pois é dever da educação pré-escolar permitir o acesso de todas as crianças às actividades.

A actividade deste dia pretendia, para além de elevar a criatividade linguística das crianças, que as mesmas desenvolvessem a capacidade narrativa; que compreendessem a funcionalidade e direcionalidade da escrita, uma vez que era transcrito para um suporte concreto o que elas criavam; que se motivassem para a aprendizagem do código escrito e leitura, tornando-se em “pequenos leitores”; e, soubessem utilizar frases simples de diversos tipos assim como concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar, desenvolvendo com a construção da história a consciência sintáctica e de palavra. Com a elaboração da actividade foi possível constatar que as crianças (re)produziam o que se via nas imagens, não havendo um desenvolvimento alargado das mesmas; por exemplo na imagem em que aparece somente uma casa no cimo de uma montanha, as crianças apenas relataram este facto passando de seguida para a seguinte imagem.

Outro resultado ainda observado com a actividade proposta foi o uso de frases de diversos tipos, mais concretamente, interrogativas, exclamativas e afirmativas, nos momentos de diálogo entre as personagens criadas pelas crianças, o que permite ajudá-las aquando da continuidade do texto escrito; por exemplo, segundo a história criada pelas crianças, “Quando os coelhos saíram de casa dos amigos ursos, o coelho filho pergunta ao pai: -O que é aquilo? e o pai responde: -Deve ser dois montes escuros de três olhos”.

Esta actividade levou a que as crianças a experimentarem momentos de forte interacção comunicativa oral, expressando as suas ideias, fazendo concessões e defendendo as suas propostas, como é próprio em situações de construção colectiva oral ou debate.

Havendo uma comparação no final da actividade entre a história original, de Todd Parr, com a criada pelas crianças, existe uma oportunidade de levar estas últimas a terem contacto com histórias diferentes das habituais, ou seja, história que não necessitam de uma sequência com princípio, meio e fim.

❖ Os dedos

Escolher obras variadas para que as crianças contactem com diversos autores, temas, ilustrações e linguagens é um princípio que não deve ser desprezado, devido aos imensos aspectos benéficos que a leitura proporciona às crianças.

Desta maneira, no dia 25 de Maio houve um novo contacto com o livro - “*Uma História de Dedos*”, tendo sido a leitura do mesmo diferente da habitual, pois durante a leitura eram realizadas pausas com a finalidade de as crianças suporem qual a palavra ou expressão que se iria ler, sendo necessário que as mesmas estivessem concentradas no momento da leitura, pois as pausas eram feitas em palavras previsíveis (e.g. “Eu sou o mata-piolhos. Tenho muito trabalho quando os meninos não lavam a *cabeça*. Em cima da minha unha é que matam os *piolhos*.”). Esta actividade pretende desenvolver nas crianças a consciência fonológica, de palavra e sintáctica; sequência textual (e.g., Os grandes chamam-me anelar porque é em mim que enfiam os *anéis*”).

Ao longo da actividade as crianças encontravam-se muito interessadas e curiosas, pois queriam adivinhar/prever a palavra que iria surgir após a suspensão da leitura, o que implica escuta activa e acompanhamento da progressão textual, respeitando a gramaticalidade do enunciado.

Para além desta actividade de leitura, ainda se facultou ao grupo contacto com mais dois materiais escritos, a lengalenga e a adivinha, sendo que na primeira apenas se criou duas lengalengas relacionadas com o tema da história, visto que o tempo para almoço estava a chegar; e no segundo contacto as crianças souberam responder correctamente às adivinhas, tendo-se gerado um clima lúdico, no qual as crianças citavam adivinhas que já conheciam, o que demonstra envolvimento com este material escrito.

Com esta actividade a criança é convidada a novas aprendizagens, pois a exploração lúdica da língua (rimas, *nonsense* e outros recursos literários como a personificação) é uma constante nas lengalengas e adivinhas. Estes textos são verdadeiros ‘laboratórios linguísticos’ (Silva, 1981) por permitirem à criança explorar, entre outros aspectos, a riqueza fonológica, morfológica e semântica da língua.

❖ “Eu conheço uma velhinha”

A leitura de histórias é um meio eficaz para o enriquecimento da linguagem oral e do desenvolvimento da personalidade da criança, por outras palavras, é um passaporte para a vida, uma fonte maravilhosa e inesgotável de experiências que permitem às crianças alargarem os seus conhecimentos em relação ao mundo que as rodeia. Quando falamos da leitura de histórias não nos referimos apenas às realizadas através do livro, mas igualmente a histórias contadas, como aconteceu no dia 26 de Maio.

A estrutura lúdica e repetitiva da história em causa captou com facilidade a atenção das crianças, facilitando a compreensão do texto e a memorização dos seus mecanismos de construção. Ao serem convidadas a continuar em diversos momentos e por várias vezes a história, as crianças desempenharam um papel muito activo na (re)construção textual, experimentando assim a função de co-autores.

Uma outra actividade desta sessão foi o “Jogo do relógio”, em que as crianças tinham que apontar as setas do relógio para as palavras que terminavam com as mesmas sílabas (e.g., **frutinha** = **velhinha**). Nesta foi possível constatar que a maioria das crianças conseguiu realizar a tarefa com sucesso, tendo existido possibilidade de alargarem a capacidade rimática e a consciência fonológica, detectando as palavras que terminam com a mesma sílaba.

❖ Cacador Furunfunfor

Se temos como finalidade trabalhar determinado tema, por exemplo a *Páscoa*) e igualmente oferecer às crianças envolvimento com suportes escritos, não temos a “obrigação” de escolher livros; podemos, igualmente, transformar um material escrito de forma que vá ao encontro desse mesmo tema (e.g. aproveitar uma lengalenga e enriquece-la com novos vocábulos relacionados com a Páscoa). Contudo, é de explicitar que é preciso ter-se cuidado com essa mesma transformação para não destroçar toda a qualidade literária contida no material escrito.

No dia 7 de Junho, adaptou-se um trava-línguas retirado do livro “Jogos e rimas infantis” da autoria de Adolfo Coelho, pois acrescentou-se informação ao texto escrito com o propósito de abordar o tema que iria ser trabalhado no dia – meios de transporte. É verdade que a actividade é muito reduzida, porém quantidade não é qualidade, ou

seja, apenas com a leitura do trava-línguas as crianças têm oportunidade de poder brincar com as palavras, desenvolvendo assim a oralidade.

Um exemplo disto é o entusiasmo com que as crianças tentaram aplicar aos seus nomes próprios a sequência rimática usada reiteradamente ao longo do texto (e.g., *Maria furunfunfia, triunfunfia, misericuntia*), utilizando em novas situações os preceitos da construção textual de que se apropriaram durante a leitura.

❖ **Prevenção Rodoviária**

Se as crianças no dia 7 de Junho adquiriram conhecimentos sobre diversos meios de transporte, no dia seguinte apreenderam regras específicas da prevenção rodoviária. A fim de introduzir este tema utilizou-se o livro - “*Porque é que os animais não conduzem?*”- como suporte escrito, existindo uma forte componente pedagógica numa vertente lúdica, pois ensina as crianças a terem cuidados quando andam na estrada, através de erros cometidos por personagens animais.

Sabemos com a descrição da acção relatada acima, que o livro em causa não é narrativo, mas sim um conjunto de quadros ficcionais com base informativa, que possibilita a realização de pausas durante a leitura para uma minuciosa análise desses mesmos quadros. Desta forma, no decorrer da actividade foi possível constatar que as crianças tinham algumas dificuldades em “ir além da realidade”, ou seja, em imaginarem o porquê de os animais não poderem conduzir, pois quando se colocavam algumas questões, como por exemplo “Porque é que a cobra não podia conduzir?”, o grupo tinha tendência em responder que os animais não conduziam porque “não tinham mãos”.

Independentemente das análises feitas pelas crianças, a exploração, a nosso entender, foi concretizada como delineado, uma vez que se conseguiu direccionar a concentração do grupo para o tema, sendo que as pausas e a conversa constante ao longo da exploração do livro poderiam provocar resultados inesperados, por exemplo a atenção das crianças se direccionar para outros caminhos, podendo-se correr o “perigo” de as crianças começarem a falar de outra temática que não a desejada – prevenção rodoviária.

As competências lexical e sintáctica estão implicadas nesta actividade porque, por um lado, um texto enriquece quase sempre o vocabulário activo ou passivo das crianças, bem como o seu conhecimento das estruturas frásicas da língua; e por outro

lado, as respostas dadas pelas crianças conduzem-nas na busca do vocabulário assim como dos tipos de frase mais adequados à expressão das suas ideias.

No final da sessão, as crianças construíram frases disparatadas, isto é, com algum grau de *nonsense*, que estivessem relacionadas com o tema desenvolvido nesta sessão - prevenção rodoviária, e na sessão anterior – meios de transporte.

Nonsense é uma expressão inglesa para indicar algo disparatado ou subversivo. A experimentação destas realidades ficcionais põe novamente a criança em contacto com um trabalho ‘laboratorial’ testando desta vez o lado semântico da língua.

Como ponto de partida para esta actividade servimo-nos do exemplo

A minha mãe disse-me que viu um carro com asas a voar,
e os animais na passadeira a nadar.
Será que ela está maluca ou sou eu a brincar?
Só sei que amanhã vou andar de pernas para o ar.

No decorrer desta tarefa as crianças criaram algumas frases, por exemplo, “*Uma tartaruga a voar, dentro de uma carapaça e um foguetão a sair dentro de um pato*” ou “*A minha mãe disse-me que viu um carro a voar que depois caiu para o ar*”. Comparando estes dois exemplos é visível que a segunda construção segue muito a linha do exemplo que se deu às crianças na explicação da tarefa.

❖ As férias

De acordo com as *Orientações para Actividades de Leitura: Programa – Está na Hora dos Livros* (ME, s.d: 9), “*A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita*”.

Concordamos quando se afirma que a leitura de poesia atrai e encanta o indivíduo quando lida com o ritmo, entoação e sonoridade correcta, sendo por isso importante proporcionar às crianças tais leituras. Porém, quando as crianças já se encontram sensibilizadas para a poesia, devemos alargar experiências em volta da mesma com fim à não emergência da desmotivação e do desinteresse.

Tal experiência ocorreu no dia 20 de Junho em que a poesia estava relacionada com as férias de Verão.

Durante o acto da sua leitura, as crianças tinham, primeiro, que detectar erros produzidos ao longo da leitura de um poema e depois realizar o jogo da área vocabular – o “Jogo da barquinha”, tendo-se constatado que ambas as actividades foram bem aceites. A primeira porque foi interpretada de uma forma lúdica, através de um fantoche, uma vez que as crianças se divertiram a corrigir os erros de pronúncia do fantoche, e quiseram que se lesse de novo o poema aplicando novos erros; e a segunda actividade porque as crianças com o entusiasmo da chegada das férias referiam, numa só palavra, o que iriam fazer nas mesmas com os seus familiares.

Os desenvolvimentos fonológico e sintáctico estão envolvidos na primeira actividade pela possibilidade que oferecem à criança de ela corrigir palavras pronunciadas incorrectamente ao longo do poema, sendo algumas delas apenas identificáveis pelo seu contexto frásico. Já a segunda actividade desta sessão estimula o alargamento do capital lexical.

2.2.1.Apresentação e Análise dos Instrumentos

2.2.1.1.Entrevista

Antes da análise da entrevista, é de relembrar que a mesma foi concretizada com o intuito de obter informação acerca das estratégias que a educadora cooperante utiliza com vista ao mais eficaz desenvolvimento oral das crianças, através do contacto com diversos suportes escritos, tendo sido construído um guião que servisse de apoio ao entrevistador (Anexo II).

A entrevista é dividida por quatro blocos, sendo o primeiro relacionado com a identificação da educadora cooperante; o segundo indicado para conhecer os suportes escritos utilizados ao longo das práticas educativas da educadora; o terceiro para obter conhecimento de algumas actividades usadas para desenvolver a compreensão e expressão oral nas crianças; e o quarto bloco para conhecer o parecer da educadora sobre o projecto da “Leitura em vai e vem”.

De acordo com a entrevista¹⁴ é de explicitar dois pontos importantes:

- Primeiro, aparecerá a palavra educadora ao longo da análise, pois foi esta a forma de tratamento escolhida pela mesma;

¹⁴ Ver em anexo III as transcrições total e selectiva da entrevista

- Segundo, iremos analisar a entrevista por blocos, isto é, não irão surgir as questões, uma vez que essas estão em destaque ao longo das transcrições.

Assim sendo, iniciando no bloco de Identificação – bloco 0, a educadora já exerce a sua profissão há 20 anos, possuindo uma licenciatura em Educação de Infância um curso de especialização na área de Supervisão Pedagógica, sendo esses anos de serviço distribuídos por diferentes agrupamentos: 1 ano no Ensino Particular e Cooperativo em Lisboa; 8 anos numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS); e 11 anos em vários agrupamentos de Portalegre, dos quais os últimos 2 foram na Instituição pré-escolar da Corredoura.

Perante a análise do bloco 1, a sala de actividades onde a educadora se encontra a realizar a sua prática pedagógica não tem livros considerados, a seu ver, de qualidade, levando por isso livros de casa para desenvolver o seu trabalho. Por outras palavras, a educadora considera que os livros que existem na sala de actividades são desadequados para proporcionar às crianças desenvolvimento a nível estético, literário e cognitivo pois não aprofundam muitas das temáticas que a educadora pretende trabalhar.

Independentemente da opinião da educadora sobre a qualidade dos livros, as crianças utilizam-nos em momentos de actividade não planificada, ou seja, em momentos livres, em que, autonomamente, vão imitar comportamentos de leitor.

Dispor de uma grande variedade de textos é uma forma de levar a criança a aprender as funções de cada um, sendo aconselhável que se abordem diversos tipos textuais com regularidade.

Após a análise à entrevista em causa, foi possível constatar que o contacto com o texto escrito em diversos suportes é constante. Porém, a educadora baseia-se muito em histórias, lengalengas e poesias, deixando de parte outros materiais, como por exemplo trava-línguas e adivinhas que são dois meios de excelência para brincar com as palavras. A justificação para a parca utilização destes dois últimos materiais resulta da preferência por géneros textuais que abordem certos temas, pois é muito comum as pessoas irem ao encontro de histórias, poemas, canções e lengalengas que retratem determinado tema.

“O contacto com os livros é muito importante. O pré-escolar é um nível de ensino por excelência, de propedêutica e motivação”¹⁵, sendo por isso necessário que os educadores actuem em prol dos livros e da literatura, uma vez que estes suportes escritos permitem, para além de desenvolver as competências literárias e um maior

¹⁵ Citação retirada da transcrição selectiva da entrevista à educadora cooperante.

conhecimento do mundo, sensibilizar as crianças para os valores éticos, tornando-as seres humanos cultos e críticos e ajudando-as enquanto pequenos leitores (Gomes, s.d.).

Na opinião da educadora cooperante, os livros são “...um excelente meio de ensino e de aprendizagem...”, pois possibilitam que as crianças adquiram prazer e motivação pela leitura, aprendendo aspectos relacionados com a mesma, isto é, que o título está relacionado com o conteúdo do livro assim como as imagens; que as ilustrações são uma forma de descodificação visual do código escrito; e, para que serve ler e escrever.

A leitura por si só é uma fonte inesgotável de novos conhecimentos. Mas para que as crianças adquiram novas aprendizagens e novos saberes, os educadores devem utilizar estratégias que permitam a compreensão de toda a história, aplicando por isso actividades de pré-leitura (em que se pede às crianças que explorem os elementos paratextuais), durante a leitura (no qual se verifica se as ideias das crianças estavam próximas, ou não, da história lida) e pós-leitura (em que as crianças comentam a história lida, podendo-se verificar se captaram o essencial do texto).

Apesar da importância destas etapas de leitura, a educadora comenta que a mais frequente é a de pré-leitura, sendo que as outras duas só surgem se for realmente necessário, isto é, se precisar delas para motivar as crianças para uma outra tarefa proposta. A razão da pouca utilidade das actividades durante a leitura e pós-leitura é, por um lado, o facto da interrupção constante poder levar ao fracasso da história e de todo o clima que se gerou em volta da mesma; e, por outro lado, o facto de existirem histórias que, nas palavras da educadora, “só por si não é preciso dizer mais nada”, não sendo necessário incluir actividades pós-leitura.

É verdade que a maneira como os educadores comunicam e lêem é muito importante para a aquisição da linguagem; contudo e apesar de as crianças se encontrarem num nível normal do desenvolvimento da linguagem oral, existem actividades mais propícias a esse desenvolvimento e que, de acordo com o bloco 2 da entrevista analisada, a educadora aplica com regularidade, sendo essas actividades as seguintes: jogos de palavras, como o “jogo da barquinha” que está relacionado com a área vocabular; actividades de exploração de poesias, adivinhas e lengalengas; e jogos referentes aos sinónimos e antónimos. Para a planificação destas actividades, a educadora tem sempre em atenção cinco aspectos da oralidade, sendo eles os seguintes: compreensão e expressão oral; consciência de palavra; consciência sintáctica; consciência fonológica; e, regras de comunicação.

Uma forma de proporcionar às crianças contacto com os livros é através da utilização do projecto da “Leitura em vai e vem”, lançado no ano lectivo 2007/2008 pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). Este projecto tem como propósito promover a leitura nas escolas de educação pré-escolar, bem como o seu prolongamento na família.

As crianças escolhem um livro da escola e levam-no para casa para os seus encarregados de educação lhes lerem. Contudo, para que os pais conheçam algumas estratégias a adoptar no momento da leitura, estes recebem um folheto informativo (Anexo IV) com alguns esclarecimentos sobre como se deve ler (e.g., fazer referência ao impresso, isto é, enquanto lê deve indicar com o dedo a frase; deixar a criança virar a página; entre outras) e um cartão de registo de leitura, podendo as crianças classificarem o livro que levaram para casa em função do impacto que a recepção do livro lhes causou, utilizando para o efeito as etiquetas “Gostei pouco”, “Gostei” ou “Gostei muito”.

Tendo o projecto da “Leitura em vai e vem” um carácter facultativo, este, quando implementado nas escolas, é utilizado com a frequência que a educadora desejar (e.g., uma/duas/três vezes por semana), havendo rotatividade entre o grupo.

Segundo a análise feita à entrevista da educadora, o projecto é aplicado na sua sala semanalmente, mais propriamente, de sexta a sexta-feira, com a finalidade dos encarregados de educação terem tempo para se sentarem num lugar cómodo e sossegado, oferecendo à criança o “mundo” mágico que o livro promete. Contudo, segundo o parecer da educadora, como existem três mochilas para o funcionamento do projecto, apenas três crianças levam, de sexta a sexta-feira, o livro escolhido por elas próprias, havendo trocas de livros ou outras escolhas na semana seguinte com três novas crianças.

Conclusões

Depois de ter sido concretizada toda a análise à entrevista, é-nos possível concluir que a educadora cooperante programa as suas actividades tendo em conta a aprendizagem da língua, em que a comunicação e expressão oral constituem um elemento essencial ao longo de todas as actividades planeadas e a leitura de diversos tipos de textos aparenta ser a base para o início destas mesmas actividades.

No executar das actividades, a temática que a educadora pretende trabalhar revela grande importância para a escolha dos suportes escritos, bem como a preocupação com a qualidade dos textos.

Se os livros são um meio de excelência para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, os restantes suportes escritos não deixam igualmente de ser importantes, pois com trava-línguas, poemas, cartas, canções, artigos publicitários, adivinhas, lengalengas, entre outros, as crianças alargam o seu conhecimento a nível destes suportes textuais, podendo brincar com as palavras e fazer relações entre essas mesmas. Independentemente desta importância dos suportes escritos, a educadora cooperante utiliza mais as canções, histórias, poemas e lengalengas para trabalhar com as crianças porque, tal como foi referido acima, muitas das escolhas dos tipos de textos dependem das temáticas a trabalhar.

Um dos objectivos da entrevista é compreender a opinião da educadora acerca de um projecto gratificante para as crianças que fomenta a relação entre as famílias e o jardim-de-infância – o projecto da “Leitura em vai e vem”. Segundo a educadora, este é aplicado às sextas-feiras para que os encarregados de educação tenham tempo para ler a história às crianças, contudo, cruzando a análise da entrevista com a observação por nós realizada no primeiro e segundo semestres, nunca tal projecto foi aplicado, o que leva a crer que a educadora o tenha implementado apenas no início do ano lectivo.

2.2.1.2.Questionários

Os questionários entregues em mão aos encarregados de educação (Anexo V) pretendem dar a conhecer os contactos que as crianças têm em casa com os diversos suportes de escrita [textos literários, informativos, instrucionais, entre outros], de modo a podermos perceber melhor o grau de influência dessas experiências familiares no desenvolvimento e desempenho das crianças no contexto educativo e ainda a opinião de educação sobre o projecto da “Leitura em vai e vem” e a sua utilização.

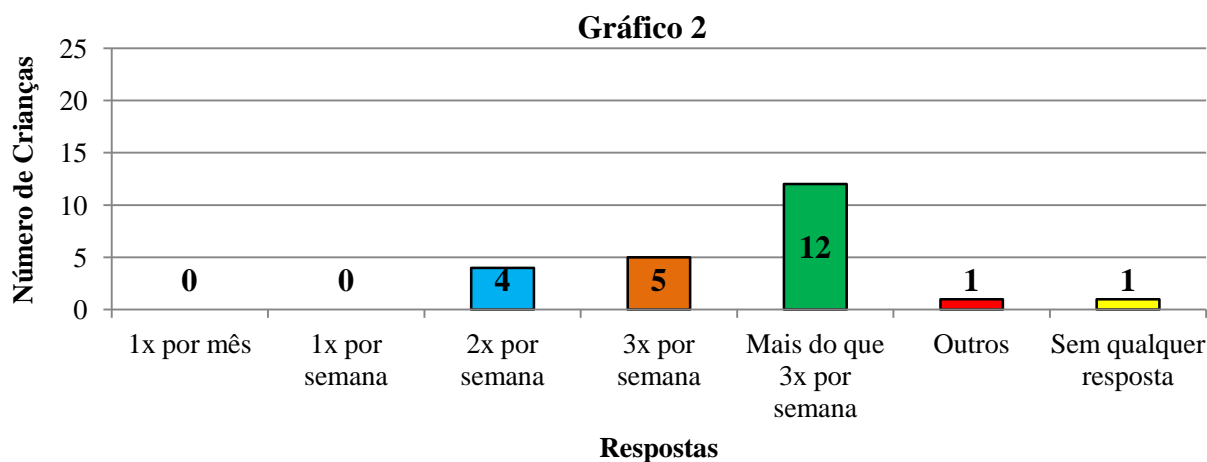
Uma informação a ter em conta é que dos 25 questionários entregues, um por cada encarregado de educação, dois não foram devolvidos, o que leva a que a construção dos gráficos assim como a sua respectiva análise se apoiem apenas em 23 questionários.

Questão 1. O/A seu/sua filho/a tem contacto com diversos suportes de escrita em casa?



De acordo com o gráfico 1 é visível que todos os inquiridos, isto é, os pais, proporcionam aos seus filhos contacto com diversos suportes de escrita em casa.

Questão 2. Se respondeu *afirmativamente*, com que frequência?



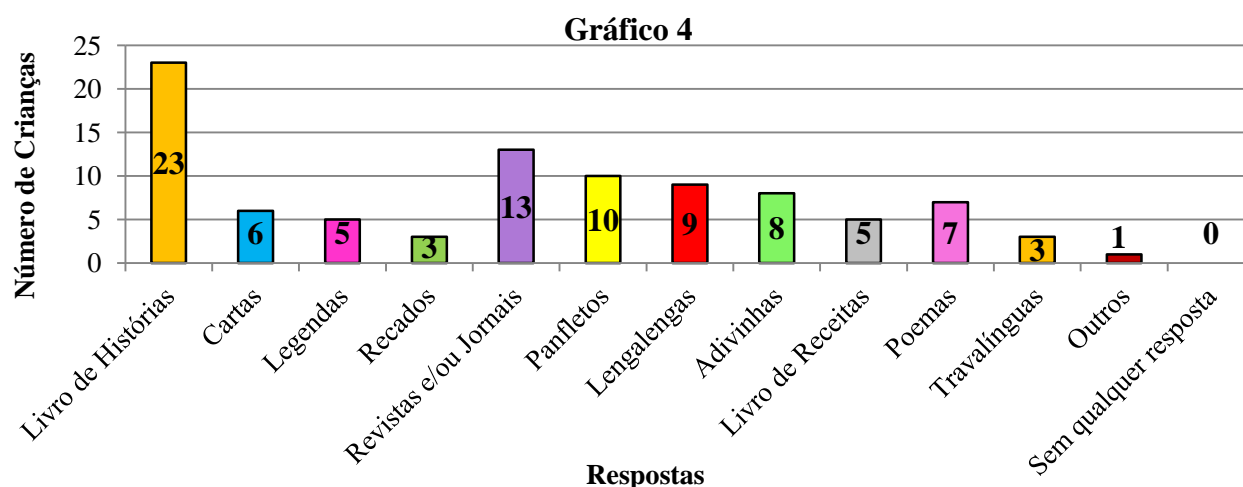
A maioria dos pais dá oportunidade às crianças de terem contacto com os suportes de escrita mais do que três vezes por semana, enquanto um encarregado de educação afirmou que o seu/sua filho/a tem contacto constante, isto é, todos os dias (incluindo em “Outros”) Ao invés, de acordo com o gráfico 2, é notório que um dos pais não seleccionou nenhuma resposta apesar de ter respondido de forma positiva à questão 1.

Questão 3. Esforça-se por proporcionar ao seu/sua filho/a contactos frequentes com suportes de escrita?



De acordo com o gráfico 3 é possível verificar que todos os inquiridos facultam aos seus filhos contactos constantes com suportes de escrita, facto que revela haver intencionalidade e consciência por parte dos encarregados de educação da importância destas experiências para o desejável crescimento das crianças.

Questão 4. Se *sim*, quais os materiais escritos com que a criança tem mais contacto?

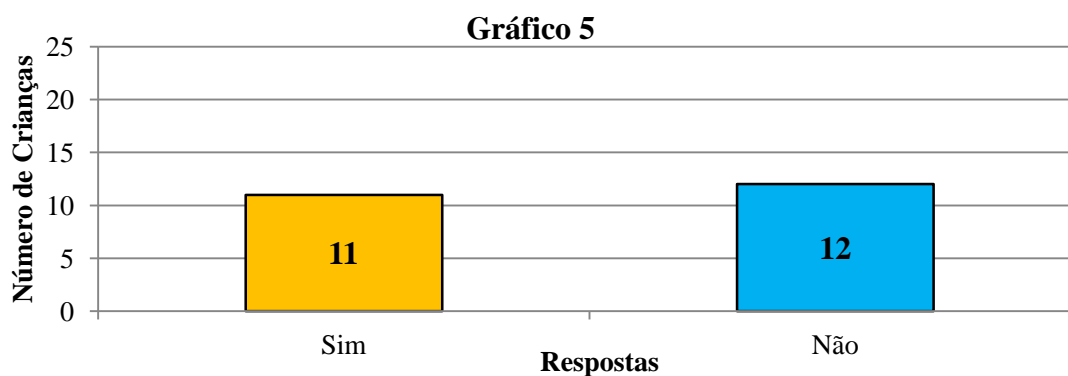


Todos os inquiridos responderam que, dos diversos materiais escritos, os livros de histórias são os mais escolhidos. Porém, existindo a oportunidade de os pais marcarem mais do que uma resposta, é visível que, por exemplo, o segundo material mais utilizado são as revistas e/ou jornais, enquanto apenas três pais concedem aos seus filhos contacto com recados e travalinguas, havendo por isso uma grande diferença entre o uso dos materiais citados no gráfico 4.

Um encarregado de educação seleccionou a opção “Outros” para se referir a “contos tradicionais”, no entanto consideramos que esta resposta se pode incluir na categoria de “livros de histórias”.

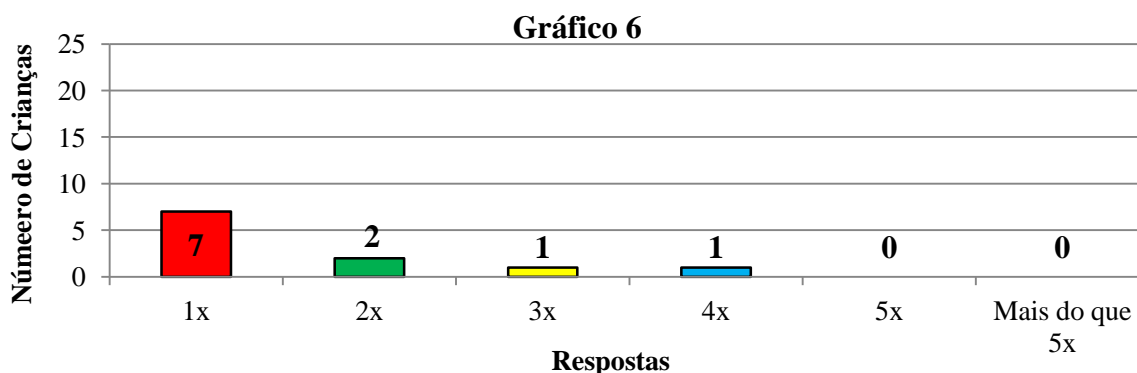
Questão 5. No Jardim de Infância da Corredoura está implementado o projecto da “Leitura em vai e vem” que visa promover a leitura em família, através do qual as crianças levam livros para casa para os encarregados de educação lhes lerem.

O/A seu/sua filho/a já levou alguma vez livros da escola para casa no âmbito deste projecto?



De acordo com o gráfico 5, constata-se que pouco mais de metade dos inquiridos já tiveram contacto com o projecto da “Leitura em vai e vem”, ou seja, este não é utilizado regularmente.

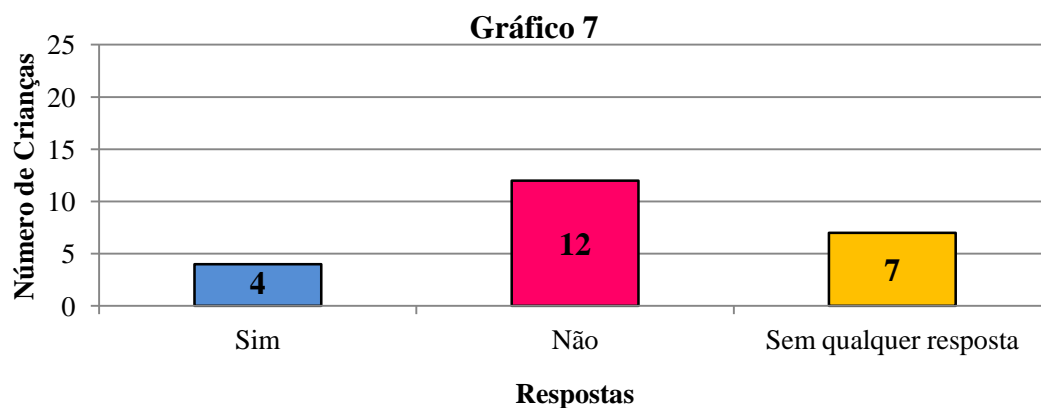
Questão 6. Se *sim*, quantas vezes?



Das respostas positivas obtidas na questão 5, apenas um encarregado de educação leu para o/a seu/sua filho/a por quatro vezes histórias que o mesmo levou do jardim-de-infância. Ao invés, sete dos pais que aceitaram a proposta do projecto leram

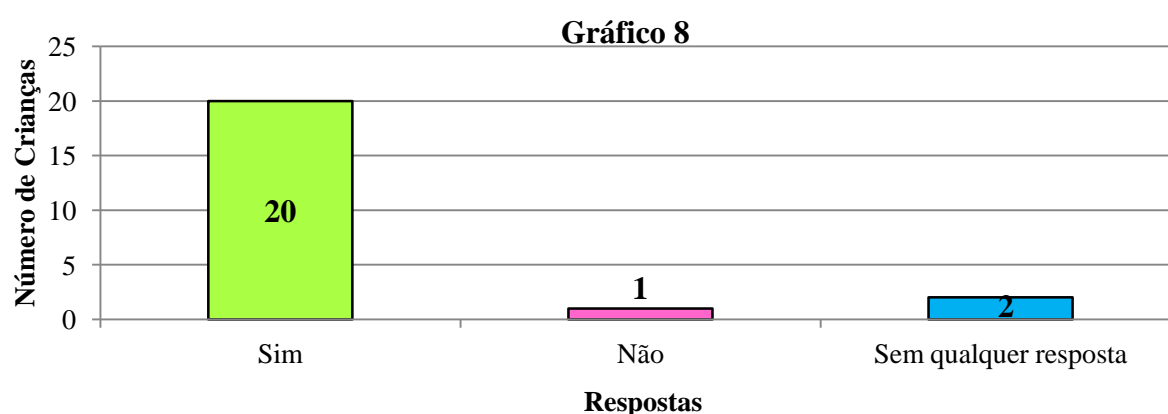
uma vez, enquanto dois pais leram duas vezes histórias para os seus filhos e só um encarregado de educação já teve contacto com o projecto três vezes.

Questão 7. Na sua opinião o projecto da “Leitura em vai e vem” é aplicado com uma adequada regularidade?



O projecto da “Leitura em vai e vem” não é utilizado frequentemente, sendo possível constatar através do gráfico uma enorme diferença entre as opiniões favoráveis e desfavoráveis. Já o elevado número de respostas nulas revela um significativo desconhecimento do projecto em questão.

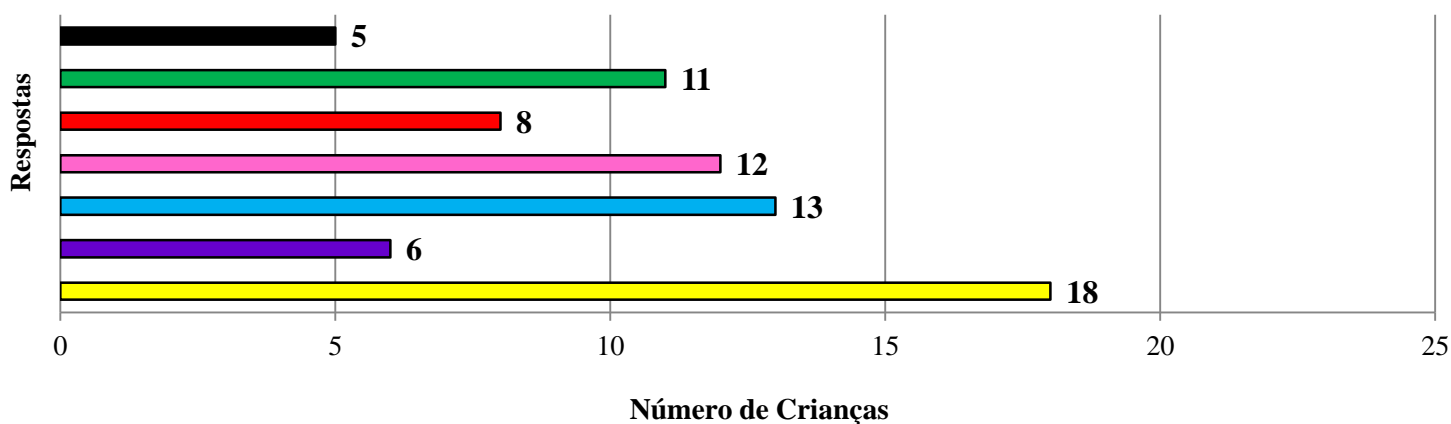
Questão 8. Considera o projecto benéfico para o desenvolvimento das crianças?



Na opinião da maioria dos inquiridos, o projecto da “Leitura em vai e vem” é tido como útil e benéfico para o desenvolvimento das crianças.

Questão 9. No caso *afirmativo*, o projecto em questão contribui para...

Gráfico 9



- Desenvolvimento do gosto pela leitura
- Apreensão das características e funcionalidades do texto escrito
- Desenvolvimento da linguagem oral
- Predisposição para aprender
- Desinibição de comunicação
- Fortalecimento dos laços afectivos entre os membros da família
- Sem resposta a qualquer ponto

Da lista de contribuições que o projecto da “Leitura em vai e vem” pode proporcionar às crianças, o domínio que mais se destacou foi o desenvolvimento do gosto pela leitura logo seguido do desenvolvimento da linguagem oral, da predisposição para aprender e do fortalecimento dos laços afectivos entre os membros da família.

Conclusões

Se cruzarmos a análise da entrevista com a dos questionários relativamente ao projecto, conseguimos averiguar que o que foi concluído na primeira análise está exposto no gráfico 5, pois a educadora cooperante não aplica com regularidade esse mesmo projecto; contudo, através do gráfico 8 averiguamos que apesar de quatro pais não terem respondido à questão 7 – “Na sua opinião o projecto da “Leitura em vai e vem” é aplicado com uma adequada regularidade?”, consideram esse mesmo projecto benéfico para o desenvolvimento das crianças.

Um outro aspecto relevante sobre o projecto “Leitura em vai vem” é a sua rotatividade entre as crianças, pois embora existam apenas três mochilas na sala¹⁶, a educadora deve ter o cuidado de distribuir essas mesmas de forma a que todas as crianças tenham contacto com o projecto. Porém, segundo o gráfico 6 uma das crianças já teve contacto com o projecto quatro vezes e outra três vezes, tendo existido doze¹⁷ delas que nunca puderam desfrutar da actividade do projecto.

Independentemente da utilização do projecto “Leitura em vai e vem” e uma vez que os encarregados de educação podem proporcionar aos seus filhos contacto diário com diversos suportes escritos em casa, é possível verificar a enorme utilização de dois materiais escritos muito frequentes no quotidiano – livro de histórias e revistas e/ou jornais -, sendo que o primeiro material é proporcionado a todas as crianças. Assim, e sabendo, através do gráfico 2, que os encarregados de educação facultam aos seus filhos várias vezes por semana proximidade com suportes escritos, cremos que estes mesmos estão consciencializados para a enorme importância que a leitura tem para o desenvolvimento cognitivo, social e afectivo da criança.

2.2.1.3. Notas de Campo – registo áudio

A família é o primeiro ambiente educativo com que as crianças têm contacto, sendo por isso parte integrante do desenvolvimento global e harmonioso das mesmas, juntamente com a educação pré-escolar (ME, 1997). A família educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais. A educação pré-escolar é uma continuação da educação familiar, na qual a criança se educa, socializa e adquire conhecimentos que a ajudam a viver na sociedade.

Havendo um enorme envolvimento da família na educação da criança, é importante que a mesma contribua para o desenvolvimento da linguagem oral, tendo sido por isso solicitado aos encarregados de educação que lessem aos seus filhos um livro escolhido pelos mesmos, com o intuito de, posteriormente, as crianças recontarem a história aos colegas da sala de actividades. Desta maneira, pode-se afirmar que este trabalho foi um reaproveitamento do projecto da “Leitura em vai e vem”, uma vez que o projecto apenas pretende que os encarregados de educação leiam para os seus filhos, não estando previsto um reconto, por parte das crianças, desenvolvendo-se assim a

¹⁶ Dado cruzado com a análise da entrevista.

¹⁷ Ver gráfico 5

capacidade de compreensão, interpretação do texto e descodificação das imagens associadas ao texto.

Querendo recolher toda a comunicação oral através do acto de leitura, neste caso, do recontar de histórias, o instrumento aplicado para a obtenção de dados foi o gravador, sendo mais tarde realizada a transcrição das gravações (Anexo VI) para um suporte concreto. Contudo, sabendo que o registo áudio apenas capta a informação oral, foi necessário utilizar-se notas de campo com o propósito de anotar dados que nos iriam ajudar na análise destes mesmos registos.

Esta actividade, iniciou-se no dia 25 de Maio, em que três crianças levaram consigo para casa um livro escolhido previamente por nós por forma a recolhermos informação o mais fidedigna possível sobre a maneira como as crianças procedem ao reconto. Assim, os livros com que as crianças tiveram contacto foram sete, apresentando diferentes graus de complexidade:

1. *O Pirlampo Mágico*, de Maria João Carvalho;
2. *Panda e a Lua Mentirosa*, de Isabel Zambujal;
3. *O Sapo Apaixonado*, de Mas Velthuijs;
4. *Xico*, de Paula Carballeira;
5. *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman;
6. *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares;
7. *Pimpona, a galinha tonta*, de M^a Carolina Rosa.

É de esclarecer que, primeiro, apenas três crianças de cada vez levavam um livro para casa porque só existiam na sala três malas próprias para o transporte desses mesmos livros; e, segundo, as crianças não eram “obrigadas” a participarem, ou seja, se escolhêssemos uma criança para levar determinado livro e caso essa não quisesse participar, então pedíamos a outra criança.

Era do nosso agrado que todas as crianças participassem na actividade proposta, contudo devido a outras actividades não foi possível tal concretização. Assim, no total de 25 crianças, 16 delas tiveram contacto com esta etapa do projecto da “Leitura em vai e vem”, levando o livro para casa; enquanto destas 16 crianças apenas 11 leram para os seus colegas, pois as restantes não queriam realizar tal tarefa.

As transcrições dos registos áudios estão ordenadas consoante a lista mencionada acima, sendo a análise das mesmas realizadas num conjunto.

Nas palavras de Marques (2001), para as crianças recontarem uma história oralmente, nem que seja breve, necessitam do apoio das gravuras, uma vez que estas são constituídas por pequenas palavras-chave que permitem reconstruir a história. A nosso ver, esta ideia de Marques está correcta pelo facto de a maioria das crianças com idade pré-escolar não saber descodificar o código escrito, havendo, é claro, algumas excepções que se destacam da maioria, como é o caso de duas crianças, com 5 e 6 anos, que leram o livro que tinham escolhido para os seus colegas. Contudo, segundo as notas de campo registadas através da observação, foi possível verificar dois aspectos:

1º - A criança de 5 anos passou algumas páginas à frente sempre que tinha dificuldades em descodificar o código escrito, não recordando as passagens da história através da ilustração. Contudo, compreendeu a história, ou pelo menos parte dela;

2º - A criança de 6 anos não mostrou sinais de compreender o significado do que leu e não soube recontar a história apenas a partir das ilustrações. Em idade pré-escolar seria preferível que a criança não soubesse ainda decifrar o código escrito, visto que não é um objectivo do jardim-de-infância; mas sim ganhar à-vontade com o texto através da voz dos adultos e desenvolver as capacidades de expressão oral sobre a leitura (o que não aconteceu com esta criança, pois não sabia recontar a história ainda que com a ajuda das ilustrações).

“A leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, mas que requer uma aprendizagem consciente por parte de quem lê, a qual tem que ser objecto de uma aprendizagem formal” (Sim-Sim I., 2006: 141). Os educadores de infância não têm como papel proporcionar às crianças um ensino formal da leitura, mas sim motivá-las para a aprendizagem da mesma, através de actividades estimulantes e lúdicas, ajudando-as a se tornarem em pequenas leitoras.

Independentemente destes dois casos, foi possível constatar que as restantes crianças recontaram as histórias que os seus familiares lhes leram, a partir das ilustrações, utilizando bastante a expressão “*e depois...*”, um conector temporal que auxilia as crianças na construção da progressão narrativa.

Havendo crianças que levaram, de forma propositada, os mesmos livros para casa, foi possível verificar que algumas crianças referiam pormenores que outras não mencionavam, sendo eles os seguintes:

- Na história “*O Sapo Apaixonado*” a criança com 6 anos captou pormenores muito específicos, como por exemplo, que o sapo estava a fazer um desenho para a pata

com as seguintes cores: azul, vermelho e verde, sendo esta última a preferida do sapo; ao contrário, a criança com 5 anos apenas referiu que o sapo estava a pintar um lindo desenho. Ao invés, esta última criança no final da história, ou seja, quando o sapo e a pata estavam a andar de barco no lago, reparou que havia um peixe a nadar, o que demonstra, igualmente, discriminação visual para alguns pormenores.

- Na história “*Todos no Sofá*” ambas as crianças tinham 4 anos de idade, porém, e sendo uma história que tem por base sempre a mesma estrutura, onde é necessário fazer-se contagem decrescente, uma das crianças, sempre que iniciava nova contagem, tinha que contar as personagens uma a uma. Por outras palavras, enquanto uma criança dizia “O porco salta do sofá, são cinco dos amigos que ainda estão lá. O burro salta do sofá, são quatro amigos que ainda estão lá”, a outra criança, que tinha mais dificuldades, recontava a história da seguinte maneira “O porco salta do sofá e ficam um, dois, três, quatro, cinco. O burro salta do sofá e ficam um, dois, três, quatro...quatro amigos que ainda estão lá.”

- Na história “*Pimpona, a galinha tonta*”, duas crianças com 6 anos diferem muito em pormenores relacionados com as cores, pois no primeiro reconto a criança foca-se na parte em que a galinha se pintou de verde e de muitas cores, enquanto no segundo reconto a criança menciona que a galinha se pintou de azul, vermelho, amarelo, verde, cor de laranja e ainda às pintinhas.

Outro facto é que a segunda criança indica um pormenor muito minucioso que a primeira não refere e que está relacionado com o final da história, em que os donos da galinha e dos pintos alimenta-os com baguinhos de arroz e a água.

Enquanto os pontos anteriores mencionam pormenores entre o reconto de duas crianças sobre a mesma leitura, a história “*Panda e a Lua Mentirosa*”, igualmente recontada por duas crianças, não é incluída nos pontos acima, uma vez que houve uma grande diferença entre a idade das mesmas e, consequentemente, do reconto. Ou seja, uma criança com 4 anos teve dificuldades extremas em recontar a história e que podem ter surgido por diversas razões (e.g., a história era difícil; os encarregados de educação leram a história no momento em que era hora de dormir; a criança não gostou da história e por isso não se ter motivado para a ouvir; por vergonha; devido ao seu nível de desenvolvimento; entre outras), enquanto a outra, com 6 anos, descodificar o código escrito.

Concluindo a análise às gravações áudio e às notas de campo registadas no momento, constatou-se que uma criança com 5 anos esteve alguns instantes a virar as páginas ao contrário, isto é, da esquerda para a direita, sendo um indicador de que se encontrava desatenta no momento do reconto, pois as restantes páginas foram desfolhadas correctamente.

Para além desta criança, ainda outra com 4 anos que teve dificuldades em recontar a história “*Panda e a Lua Mentirosa*”, foi desafiada para outra história mais fácil (“*Todos no Sofá*”), com fim de tentar compreender o que levou a tais dificuldades no primeiro reconto. Assim, no dia 6 de Junho, logo no início do dia, a criança quis recontar a história apenas para os adultos da sala, com a finalidade de mostrar que já sabia a história e, só mais tarde, para os colegas, havendo uma pequena diferença nestes dois momentos e que está relacionada com a vergonha, pois a criança aquando do reconto aos colegas sentiu-se mais inibida do que quando recontou para os adultos, ganhando, depois, confiança no momento que estava a realizar a tarefa com sucesso.

Conclusões

Toda a experiência dos recontos teve como ponto de partida o projecto da “Leitura em vai e vem”, permitindo que nas crianças emergissem comportamentos de leitor, ganhando motivação para se envolverem com os livros.

Em idade pré-escolar, as crianças ainda não conseguem descodificar o código escrito, sendo essencial que o adulto, neste caso em particular, o encarregado de educação, leia a história aplicando algumas regras com o propósito de a criança captar toda, ou grande parte, da informação.

Depois de executada a tarefa do adulto, a criança prepara-se para recontar o que ouviu e compreendeu da história, havendo uma ajuda da ilustração do livro que é considerada como facilitadora da memorização narrativa, pelo facto de transmitir ideias-chave que permitem à criança construir uma sequência lógica no momento do reconto. Dos livros apresentados ao grupo do jardim-de-infância apenas a ilustração de um livro não era de fácil descodificação - “*Panda e a Lua Mentirosa*”, o que poderá ter contribuído para a difícil capacidade de síntese e de paráfrase por parte de uma criança de 4 anos, cuja idade contribuiu igualmente para esta dificuldade.

Com esta actividade as crianças desenvolvem o seu léxico, uma vez que utilizam necessariamente outras palavras que não estejam no texto original; e por outro lado, a aquisição de um novo vocabulário contido no texto original.

Os desenvolvimentos sintáctico e textual também são contemplados ao longo desta actividade, pois os textos literários são tendencialmente mais elaborados e apresentam artifícios poéticos menos recorrentes na oralidade.

Um facto visível ao longo de todos os recontos foi a disposição do livro havendo imitação dos comportamentos dos leitores fluentes, pois todas as crianças recontavam a história e mostravam logo de seguida as ilustrações aos colegas (tal como a educadora faz ao longo da sua prática).

Desta maneira, concluímos que toda a actividade foi vista como sendo gratificante; as crianças encontravam-se determinadas e empenhadas na tarefa (reler a história), havendo sempre, no início, muita timidez por parte das mesmas, essa que também pode ter surgido devido ao uso de um gravador.

Conclusões

A apreensão e domínio da linguagem oral resultam de um conjunto de interacções entre as capacidades inatas das crianças e a sociedade, através das trocas de comunicação entre diversos interlocutores (Sim-Sim, 1998). O adulto tem o dever de conversar com as crianças de forma clara, rica e estimulante, utilizando a linguagem oral correcta e criteriosamente, de modo a permitir o melhor desenvolvimento linguístico das crianças.

As trocas conversacionais não são o único factor de desenvolvimento da linguagem oral. A leitura de diversos textos escritos é também muito eficaz na criação de situações e actividades que permitem à criança utilizar diversificadamente a oralidade. Por conseguinte, é essencial que as crianças convivam de forma directa, multifacetada e sistemática com leitores fluentes para que se desenvolva a compreensão do acto da leitura e das suas características, assim como o prazer, o gosto e a vontade para se tornarem em “pequenos leitores”.

No seu todo, as actividades apresentadas revestem-se de uma enorme importância para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que a recepção e produção oral são constantemente trabalhadas ao longo das mesmas.

A língua é constituída por várias dimensões que se traduzem em competências dos falantes, por isso é importante que as actividades desenvolvidas em contexto educativo visem as competências morfológica, fonológica, sintáctica, semântica, lexical e textual.

A elaboração das actividades teve um efeito profícuo na oralidade das crianças, uma vez que denotámos francas melhorias na sua comunicação oral, havendo um alargamento do seu léxico activo e uma maior compreensão e interacção nos momentos de diálogo. Importa realçar também as correcções a nível da oralidade que passaram a coexistir no decorrer das actividades por parte das crianças.

Para além destes efeitos vantajosos para a língua oral, constatou-se uma relação das crianças com um trabalho ‘laboratorial’, dando-lhes a possibilidade de brincarem com os sons, a forma e o sentido das palavras.

Relativamente ao contacto com variadíssimos materiais escritos, observámos um grande envolvimento das crianças com a leitura, constatando-se uma maior opção pelas histórias que são as mais utilizadas nos dois contextos educativos.

A forma como os adultos lêem para as crianças é fulcral para que as mesmas possam progredir linguisticamente, uma vez que o código oral usado no quotidiano não é tão estruturado e elaborado quanto o código escrito utilizado nos materiais escritos.

Mais uma vez torna-se passível de sublinhar a extrema importância da precoce exposição das crianças a diversos e diversificados materiais escritos, a fim de provocar uma maior motivação para a leitura. Quer a educadora quer os encarregados de educação mostraram a intencionalidade de proporcionar às crianças um elevado potencial para o seu desenvolvimento oral.

A elaboração deste trabalho assumiu uma importância extrema no que diz respeito à nossa própria formação e desenvolvimento, pois ficou claro que quando a pesquisa/investigação se alia à prática os resultados podem ser benéficos para as crianças, a instituição, a família e para a própria investigadora.

Por fim, com o decorrer do trabalho aprofundou-se conhecimentos no âmbito do domínio da linguagem oral e da leitura, sendo esta última fulcral para o alargamento e desenvolvimento da primeira.

Bibliografia

- Adams, M. J., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, Nº1*, pp. 21-33.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lousã: LIDEL - Edições Técnicas.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2004). *A Falar como os Bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2000). *Escrever e Ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC
- Fonseca, A., Silva, A. d., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., Cardona (Coord.), M. J., et al. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, J. A. (s.d.). *Perfil de uma Educadora de Infância Empenhada em...* Gulbenkian- Casa da Leitura.
- Goyette, G., Boutin, G., & Lessard, M. (1994). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade*. Braga: Gulbenkian: Casa da Leitura.
- Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Univ. LTD.
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no jardim-de-infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Marques, R. (2001). *Ensinar a ler, aprender a ler - Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora, Coleção Educação Hoje.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: DGIDC
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Paronâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB
- Ministério da Educação. (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa - Está na Hora dos Livros*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Porto Editora (org.) (2008). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Silva, V. M. A. “Nótula sobre o conceito de literatura infantil” in Sá, D. G. (1981). *A literatura infantil em Portugal – Achegas para a sua história*. Braga: Editorial Franciscana
- Simão, A. M., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G. L., Freire, I., Amado, J., et al. (2005). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodeck, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 2ª Edição.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. M. (s.d.) *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Braga: Gulbenkian: Casa da Leitura .
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian . Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Webografia

- Silva, M. C. (s.d.). *A brincar com as palavras: actividades de consciência linguística no jardim-de-infância*. Obtido de Cianeí.esepf: <http://cianeí.esepf.pt/cd/01.pdf>
- Vieira, M. C. (2007). *Actividades de consciência linguística no jardim -de-infância : o quê, como e para quê?* Obtido em 05 de Fevereiro de 2011, de Casa da Leitura: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_actividades_conscien_cia_ling_b.pdf

Anexos

Anexo I
Planificações seleccionadas

Dia 10 de Maio de 2011

(A Família)

- **Idades:** Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos

- **Objectivos:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Promover a autonomia e a independência
- Capacidade para cumprir as regras impostas na sala
- Demonstrar respeito por si e pelo outro
- Interagir e cooperar com os outros

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Desenvolver a linguagem oral através da comunicação
- Contactar com um suporte de escrita, mais concretamente, com um texto narrativo
- Inventar pequenas histórias com a ajuda de um suporte, mais especificamente, com a ajuda de cartões que contenham imagens
- Desenvolver o gosto pela leitura
- Desenvolver a consciência sintáctica e de palavra

Domínio da expressão plástica

- Contactar com materiais de plástica, como lápis de cor, cola, tesoura

Área do Conhecimento do Mundo

- Adquirir conhecimentos acerca da árvore genealógica e sua funcionalidade

- **Competências:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Organizar / arrumar os materiais
- Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outro
- Ajudar os colegas
- Saber esperar pela sua vez para falar
- Ouvir o outro
- Partilhar os materiais com o outro e realizar tarefas em grupo
- Ser responsável pelas decisões e materiais

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Participar em diferentes situações de comunicação
- Expressar-se oralmente de forma progressivamente mais autónoma e adequada ao contexto
- Utilizar frases simples de diversos tipos – afirmativa, interrogativa, negativa e exclamativa
- Utilizar concordâncias de género – número, tempo, pessoa e lugar
- Compreender que o que se diz se pode registar e o que o registo se pode ler
- Participar na construção de textos escritos pela estagiária

Domínio da expressão plástica

- Saber explorar espontaneamente diversos materiais, como lápis de cor, tesouras, cola, entre outros

Domínio da matemática

- Proceder à contagem oral
- Trabalhar a emergência das operações, mais concretamente, a subtração

Área do Conhecimento do Mundo

- Conhecer aspectos relativos à família, sabendo situar-se socialmente no meio familiar
- Adquirir noções sobre o conceito de família e árvore genealógica

- **Materiais:**

- O livro “O livro da família” de Todd Parr
- Cartões com imagens do livro “O livro da família”
- Folhas A4
- Lápis de cor
- Tesoura
- Cola

Tempo Previsto

09h – Entrada na sala

09h 20min – Preenchimento do quadro de presenças

09h 30min – Construção de uma história “O nosso livro da família”

10h 30min – Lanche da manhã

11h – Leitura da história “O livro da família” de Todd Parr

11h 20min – Compreensão do significado de uma árvore genealógica

12h 15min – Almoço

14h – Construção da árvore genealógica

15h 30min - Lanche da Tarde

Descrição da Actividade

Às 9h a estagiária chega ao pré-escolar e reúne todas as crianças que estejam presentes no mesmo, a cargo do assistente operacional que entra no estabelecimento às 8h 30min, podendo assim dirigi-las para a sala de actividades.

Note-se que algumas crianças entram para o jardim de infância antes das 9h devido ao horário de trabalho dos pais.

Após a entrada das crianças na sala, a estagiária dá-lhes permissão para escolherem uma das áreas existentes na mesma, para que, através da brincadeira, adquiram novas aprendizagens.

Às 9h 20min, aquando da chegada de todas as crianças, ou pelo menos da maioria, as crianças, a mando da estagiária, começam a arrumar os materiais nos respectivos lugares, com o intuito de, posteriormente, as juntar no *cantinho do conto* para que possam preencher o quadro de presenças.

Para o preenchimento do quadro de presenças a estagiária pede à criança responsável que chame os colegas, um de cada vez, para que estes possam marcar, com uma cruz, a sua presença, podendo, seguidamente, prosseguir à contagem do mesmo.

É de salientar que, por um lado, a criança responsável é a que segue no quadro de presenças, isto é, se a criança A for a responsável num determinado dia, a criança B será a responsável no dia seguinte e assim sucessivamente; por outro lado, a contagem do quadro de presenças é útil para que se trabalhe a emergência das operações, mais concretamente, a subtração. Neste último ponto a estagiária, depois da contagem efectuada e caso falte alguma criança, como por exemplo, 2 crianças, coloca a seguinte questão “Contaste 23 presenças, para 25 quantas faltam?”.

Quando executada a tarefa anterior, inicia-se, por parte da estagiária, um diálogo com o grupo sobre o Dia da Família, uma vez que este irá ser comemorado no domingo, dia 15 de Maio, colocando uma afirmação seguida de uma questão “No dia 15 é o dia da família. Mas o que é a família?”, podendo assim saber quais as noções que as crianças têm do conceito *família*.

Após as respostas das crianças, a estagiária confirma ou corrige o que as crianças disseram explicando-lhes que “na *família* fazem parte todos os parentes de uma pessoa, como é o caso dos pais, filhos, avós, tios(as), primos(as)”.

Visto existirem famílias com filhos adoptivos, a estagiária ainda coloca mais uma explicação seguida de algumas questões, como por exemplo “Normalmente as pessoas dizem que as famílias têm o mesmo tipo de sangue, porque é com a junção dos pais que nascem os filhos. Então e aqueles pais que não podem ter filhos? O que será que podem fazer?”.

Quando a estagiária acaba de colocar as questões e pressupondo que as crianças respondem que “os pais podem adoptar crianças”¹⁸, esta dialoga com as crianças dizendo-lhes que “as pessoas que adoptam crianças também constituem uma família porque estão a cuidar dessa criança, a dar-lhe amor e muito carinho. Por isso uma família não precisa de ser aquela que as pessoas dizem que é do mesmo sangue”.

Depois da explicação dada pela estagiária, a mesma reúne o grupo na mesa grande para lhe mostrar alguns cartões, cujas imagens foram retiradas do texto narrativo “O livro da família” de Todd Parr (Anexos 1), com o objectivo de propor às crianças que os organizem, podendo, elas próprias, construir uma história através das imagens, cujo título será “O nosso livro da família”.

Esta actividade proposta irá permitir, em primeiro lugar, que se desenvolva nas crianças a linguagem oral ao nível da consciência sintáctica e de palavra, e em segundo lugar, que as crianças ganhem mais motivação para que se tornem, inconscientemente, em pequenos leitores.

Para a construção da história e uma vez que as crianças não sabem escrever, a estagiária transcreve a história que as crianças vão dizendo oralmente.

Após o registo efectuado pela estagiária, a estagiária comenta com as crianças que irá passar esse mesmo registo para o computador, cujas ilustrações são as dos cartões, para que depois possa encadernar e guardar a história “O nosso livro da família” feita pelas crianças na sala de actividades.

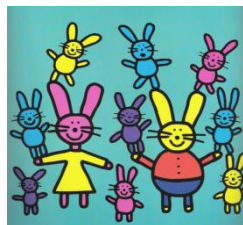
Quando finalizada a explicação, a estagiária pede às crianças que se dirijam para a casa de banho para efectuarem a higiene – fazer as necessidades e lavar as mãos -, pois o lanche é às 10h 30min. Porém, aquando da higiene realizada, as crianças devem dirigir-se para o *cantinho do conto* com o intuito de a criança responsável as chamar, uma a uma, para irem para perto da porta da sala.

Às 10h 30min as crianças vão lanche (uma bolacha e um pacote de leite com ou sem chocolate) e às 11h, após o recreio, voltam para dentro da sala para que se possa dar continuidade ao trabalho. Nesta hora, a estagiária pede às crianças se sentem no *cantinho do conto*, podendo de seguida contar a história de Todd Parr “O livro da família”, para que estas confrontem a história que construíram com a história lida pela estagiária.

¹⁸ Caso as crianças não saibam responder à questão da adopção, então a estagiária explica que as pessoas podem adoptar crianças, ou seja, crianças que são abandonadas por outros pais e que não têm família.

O confronto das duas histórias será realizado através da colocação, por parte da estagiária, de algumas questões, como por exemplo “A nossa história ficou igual à do autor Todd Parr?”, “Quais as diferenças entre a história que criaram e a história do autor Todd Parr?”, com o intuito de as crianças lembrarem o que fizeram e justificarem as diferenças existentes entre as mesmas. Por exemplo se na história construída pelas crianças aparecer “os filhos nas famílias saltam para cima dos pais [como surge num dos cartões (Fig.1)] ” a estagiária poderá colocar a seguinte questão “Na história de Todd Parr estava escrito que “Algumas famílias são grandes” e vocês na vossa história colocaram “os filhos nas famílias saltam para cima dos pais” porquê?”, criando assim desafio para que as crianças consigam responder ao porquê de terem mencionado tal frase para se referirem ao cartão da fig.1

Fig.1



No final do diálogo e aquando das respostas, a estagiária inicia outro com as crianças que será o fio condutor para a atividade que se irá realizar na parte da tarde – a árvore genealógica de cada criança. Essa conversa inicia-se com uma questão que irá permitir à estagiária a compreender que conhecimentos as crianças já possuem acerca do significado da árvore genealógica, por exemplo “Agora à tarde vamos fazer uma árvore genealógica. Mas sabem o que é uma árvore genealógica?”.

Dependendo das respostas das crianças, a estagiária mostra-lhes a sua árvore genealógica (Anexo 2), explicando-lhes o seguinte “Esta é a minha árvore genealógica, pois aqui estão desenhados aquelas pessoas que foram necessárias até ao meu nascimento. E quem são elas? São os meus quatro avós que se casaram e tiveram filhos, que são o pai e a mãe, e ainda o pai e a mãe que se juntaram, casaram e tiveram três filhos, sendo que um deles sou eu”, mas porque a estagiária e até muitas das crianças têm tios e até irmãos, a primeira ainda explica às segundas que é necessário desenhar os tios e irmãos. Contudo, a ligação da árvore será desde os avós até à própria criança e irmãos, ou seja, não irá incluir primos.

No caso de algumas crianças colocarem algumas questões, como por exemplo “Porque é que só se pode fazer a ligação da mãe e do pai e não dos tios até à criança (a própria criança) ”, a estagiária deverá responder o seguinte “não se pode ligar os tios

nem as tias à criança, que serás tu, porque eles não são os teus pais. Assim, como tu nasceste por causa dos teus pais, só se deve fazer a ligação dos pais até ti”.

Depois de estabelecida a conversa e compreendido o funcionamento de uma árvore genealógica, a estagiária dá permissão às crianças para que se dirijam para as diversas áreas para brincarem até às 12h 05min, uma vez que o almoço é às 12h 15min. Assim, às 12h 05min as crianças, a mando da estagiária, começam a arrumar o material, podendo de seguida fazerem as necessidades e lavar as mãos, para que, às 12h 15min, a criança responsável comece a chamar os colegas para formarem uma fila à porta da sala.

Às 14h as crianças entram na sala e dirigem-se, como de costume, ao *cantinho do conto* com a finalidade combinarem o que vão fazer – construir a árvore genealógica.

Para a construção das árvores, as crianças, distribuídas e sentadas nas diversas mesas, deverão desenhar dentro dos quadrados delineados em folhas A4 (Anexo 3) as pessoas que fazem parte da sua família e que contribuem para a árvore genealógica.

Note-se que a estagiária delineia vários quadrados em folha A4 por duas razões. A primeira é que esta não sabe quantos tios e irmãos a criança tem na família; segundo porque caso não efectue tal delineamento, as crianças poderão fazer desenhos grandes, o que poderá proporcionar à difícil construção da árvore.

Após o desenho efectuado, as crianças devem recortar essas mesmas imagens e desenhar noutra folha A4 a sua árvore para que depois possam colar por cima dessa árvore os parentes que foram desenhados.

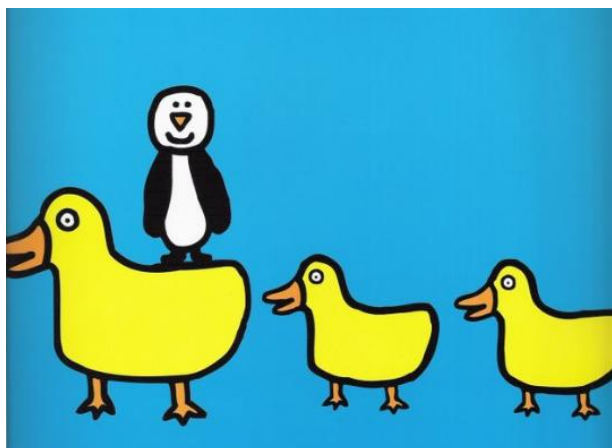
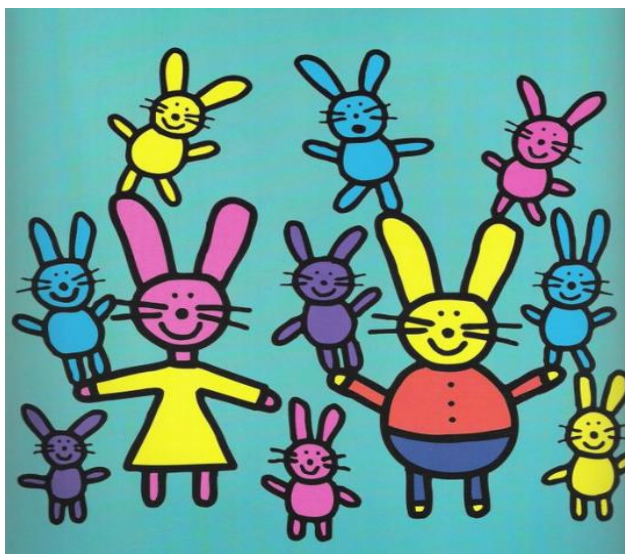
Para terminar a tarefa, a estagiária pede às crianças que façam por baixo dos desenhos a legenda respectiva, por exemplo, avó, avô, pai, mãe, tio(a), e assim sucessivamente.

Uma vez que as crianças não sabem escrever, a estagiária transcreve para um papel os familiares das crianças para que as mesmas possam copiar.

Caso as crianças terminem antes das 15h 30min, hora do lanche da tarde, as crianças podem brincar nas diversas áreas até às 15h 20min, pois a esta hora têm que realizar as necessidades para que possam ir lanchar.

Anexos

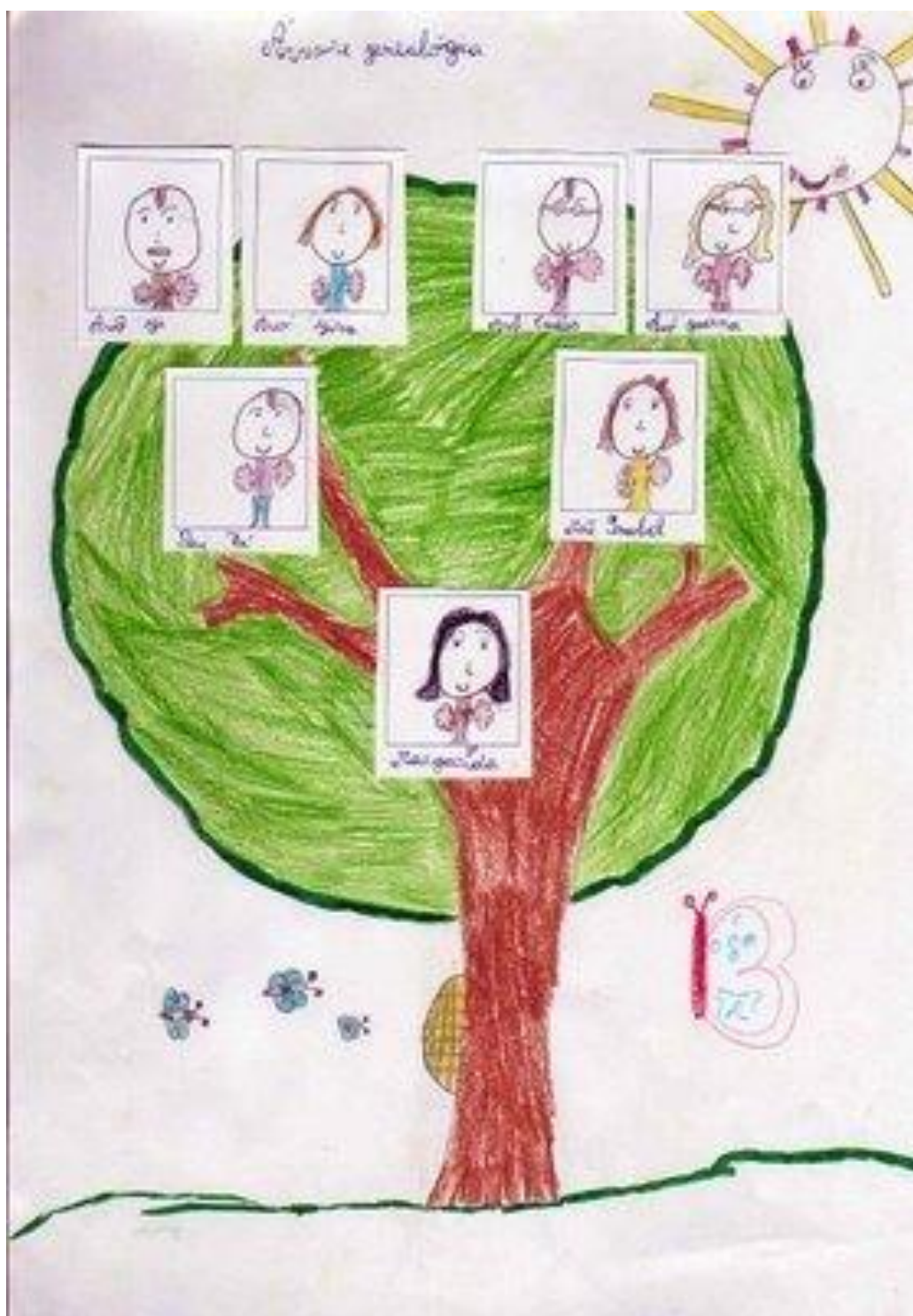
Anexo 1





Anexo 2

Exemplo de uma árvore genealógica



Anexo 3

Dia 25 de Maio de 2011

(Os dedos)

- **Idades:** Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos

- **Objectivos:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Promover a autonomia e a independência
- Capacidade para cumprir as regras impostas na sala
- Demonstrar respeito por si e pelo outro
- Interagir e cooperar com os outros

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Contactar com um texto narrativo
- Compreender a direccionalidade da escrita, ou seja, que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita
- Desenvolver a consciência sintáctica, fonológica e de palavra
- Desenvolver a linguagem oral através da comunicação
- Desenvolver o gosto pela leitura

Domínio da expressão plástica

- Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais
- Explorar movimentos e sensações, através da técnica digitinta
- Desenvolver a criatividade

Domínio da matemática

- Desenvolver o pensamento matemático

- **Competências:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Organizar / arrumar os materiais

- Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outro
- Ajudar os colegas
- Saber esperar pela sua vez para falar
- Ouvir o outro
- Partilhar os materiais com o outro e realizar tarefas em grupo
- Ser responsável pelas decisões e materiais

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Exprime-se oralmente de forma progressivamente mais autónoma e adequada ao contexto
- Relembrar e contar histórias ouvidas
- Manifestarem o desejo em comunicar
- Participar em diferentes contextos de comunicação
- Inventar pequenas lengalengas
- Compreender que o que se diz se pode escrever e vice-versa
- Explorar a linguagem com carácter lúdico, através de lengalengas e adivinhas

Domínio da expressão plástica

- Apropriar-se de novas técnicas de tinta, como é o caso da digitinta
- Representar momentos de uma actividade

Domínio da matemática

- Trabalhar a emergência das operações, mais concretamente, a subtracção
- Proceder à contagem oral

• Materiais:

- Farinha
- Tintas
- Água
- Um alguidar
- Detergente da loiça
- Livro “Uma História de Dedos”, da autoria de Luísa Ducla Soares
- Lengalenga (Anexo 1)

- Adivinhas (Anexo 2)
- Papel de desenho
- Folhas A4
- Lápis de cor

Tempo Previsto

09h – Entrada na sala

09h 20min – Preenchimento do quadro de presenças

10h – Leitura do livro “Uma História de Dedos”

10h 30min – Lanche da Manhã

11h – Ler lengalengas e dar continuidade das mesmas (Anexo 1)

12h 15min – Almoço

14h – Ler adivinhas (Anexo 2)

- Actividades livres com digitinta

15h 30min - Lanche da Tarde

Descrição da Actividade

Para iniciar a sessão a estagiária começa por distribuir, às 9h, todas as crianças, que já estejam presentes no jardim de infância, nas diversas áreas existentes na sala, visto que as restantes crianças chegam por volta das 9h 15min. Assim, às 9h 20min, depois da chegada de todas as crianças ou pelo menos da maioria, a estagiária pede ao seu grupo que comece a arrumar os materiais nos respectivos lugares, para que de seguida possam ir para o *cantinho do conto*, com o intuito de se preencher o quadro de presenças.

É de mencionar que, por um lado, para o preenchimento do quadro de presenças, a criança responsável deve chamar os colegas, um de cada vez, para que estes possam marcar com uma cruz a sua presença; por outro lado, a criança responsável é aquela que

segue no quadro de presenças, ou seja, se a criança A for a responsável num determinado dia, então a criança B será a responsável no dia seguinte.

Quando todas as crianças acabarem de marcar as presenças, a estagiária, com a finalidade de trabalhar a emergência das operações, mais concretamente a subtracção, propõe à criança responsável que proceda à contagem das presenças para que depois possa colocar a questão, por exemplo no caso de faltar 6 crianças “*Contaste 19 crianças, para 25 quantas faltam?*”.

Obtida a resposta por parte da criança, a mesma coloca a data no quadro referente à mesma e volta-se a sentar no *cantinho do conto* para que a estagiária possa ler o livro “Uma história de dedos” da autoria de Luísa Ducla Soares.

Sendo importante trabalhar nas crianças o desenvolvimento linguístico, a estagiária, em primeiro lugar, antes de ler a história coloca a questão “*Sobre o que falará o livro? E Porquê?*”, para que as crianças façam uma pré-leitura da história a partir da capa e ilustrações, uma vez que a estagiária vai mostrando as ilustrações do livro; e em segundo lugar, durante o acto da leitura, a estagiária suspende a mesma, ou seja, faz pausas na leitura, com o intuito de as crianças anteciparem o conteúdo e as palavras adequadas para a continuação da história.

Após a leitura da história, e uma vez que a mesma aborda o tema dos dedos, a estagiária coloca as questões “*Gostaram da história? E porquê?*”, com a finalidade de as crianças mencionarem as partes da história que mais que agradaram.

Mas porque é essencial que a estagiária compreenda se as crianças alargaram os seus conhecimentos acerca dos conceitos que a história envolve, que neste caso são os nomes dos dedos, esta coloca outra questão, por exemplo “*Então e agora quem é que sabe dizer qual o nome do dedo pequeno (mostrando o dedo mindinho)?*” e assim sucessivamente até as crianças pronunciarem o nome de todos os dedos.

Depois de as crianças responderem à questão anterior, a estagiária dá permissão ao grupo para irem brincar nas diversas áreas até às 10h 30min, pois essa é a hora do lanche da manhã.

Assim, às 10h 20min a estagiária pede às crianças que arrumem o material nos respectivos lugares, visto que é importante incutir nas mesmas a responsabilidade de arrumação, para irem até à casa de banho realizar a higiene, ou seja, fazer as necessidades e lavar as mãos.

Sendo rotina diária que a criança responsável chame os colegas para formarem uma fila indiana à porta da sala, antes de irem para o refeitório lanchar, essa mesma criança executa a sua tarefa chamando os colegas, um de cada vez, às 10h 30min.

Às 11h, depois de se finalizar a hora do recreio, a estagiária pede às crianças que se sentem no *cantinho do conto* e estabelece com as mesmas o seguinte diálogo “*Vocês sabem o que encontrei num dos meus livros? Encontrei uma lengalenga sobre o dedo mindinho (Anexo 1), mas não havia sobre os restantes dedos. E que tal inventarmos lengalengas para os outros dedos?*”, com a finalidade de se desenvolver nas mesmas a consciência sintáctica e fonológica.

Caso as crianças tenham dificuldades em criar essas mesmas lengalengas, a estagiária ajuda-as colocando algumas questões, por exemplo “*Então como se chama este dedo? E no que é que as pessoas costumam colocar neste dedo? (Levantando o anelar)*”. Depois de as crianças responderem que é o “dedo vizinho” e que “se coloca anéis”, a estagiária comenta com o seu grupo o seguinte “*Então se é o dedo vizinho e usa-se anéis, podemos criar uma lengalenga com estas duas palavras, certo?*”.

Note-se que para a ajuda da construção das lengalengas, a estagiária dá sempre às crianças, se necessitarem, pequenas palavras-chave, tal como está visível no exemplo acima, para que o grupo possa, a partir dessas palavras, inventar as lengalengas.

Quando estabelecida e transcritas as lengalengas criadas pelas crianças, a estagiária comenta com o seu grupo o seguinte “*Lembrei-me de uma lengalenga tradicional que fala sobre todos os dedos e que é assim: este diz que quer pão, este diz que não há, este diz que Deus dará, este diz que o furtará, este diz “alto lá!” (com a mão fechada, levantando um dedo à vez a partir do mindinho)*”.

É de referir que, por um lado, as lengalengas que as crianças criaram, e que irão ser, posteriormente, expostas na sala, foram transcritas pela estagiária numa folha A4, uma vez que estas mesmas crianças não sabem escrever; por outro lado, a estagiária dá a conhecer a lengalenga mencionada acima para que as crianças contactem com um suporte de escrita tradicional.

Caso ainda falte para as 12h 15min, a estagiária pede às crianças que façam um desenho livre, numa folha A4, sobre as suas lengalengas para que depois possam os possam expor pela sala esses mesmos desenhos, juntamente com as lengalengas aprendidas e criadas.

Chegadas as 12h 05min, as crianças, a mando da estagiária, começam a arrumar o material para que possam ir efectuar a higiene e se dirigirem para a porta da sala, em fila indiana, depois da criança responsável as chamar.

Às 12h 15min as crianças vão almoçar e às 14h voltam para a sala de actividades para que se dê continuidade às actividades.

Uma vez que foi uma história sobre dedos que se ouviu na parte da manhã, a estagiária, com as crianças sentadas no *cantinho do conto*, coloca-lhes a seguinte questão “*Estava aqui a pensar e já não me lembro sobre o que falava a história que li de manhã. Era sobre o quê?*”, com o propósito de as crianças mencionarem o tema da história e seu conteúdo.

Depois de as crianças “relembrem” a estagiária sobre o tema da história “Uma História de Dedos”, a estagiária comenta com as mesmas o seguinte “*Ah é verdade, era sobre os dedos. Por falar em dedos, vocês sabem o que é que eu sei? Sei três adivinhas muito giras sobre o tema dos dedos. Querem que eu vos diga as adivinhas para vocês tentarem descobrir as respostas?*”.

Sendo importante incutir nas crianças diferentes contactos com suportes de escrita, para além de textos narrativos e/ou poéticos, a estagiária lê para as crianças as adivinhas (Anexo 2) proporcionando-lhes assim um ambiente de aprendizagem lúdico.

Após a leitura das adivinhas e descobertas as suas respostas, a estagiária, antes de distribuir as crianças pela mesa grande, para que possam preparar a massa para a actividade que se irá realizar seguidamente – digitinta, estabelece com o seu grupo o seguinte diálogo “*Sabem do que é que a Mafalda se lembrou? É que aqui na nossa escola existe um projecto que se chama “Leitura vai e vem”. Já ouviram falar desse nome?*”.

Caso as crianças conheçam o nome do projecto, a estagiária pede a essas mesmas crianças para explicarem aos colegas a funcionalidade do projecto; senão a estagiária explica-lhe que “*o projecto da “Leitura Vai e Vem” foi criado para os meninos levarem os livros para casa, para que os pais os possam ler para vocês. Mas como existem apenas quatro sacos para se levar os livros para casa, a Mafalda pensou que seria muito giro quatro meninos levarem um livro cada para que os pais lessem. Depois quando conhecida a história, os meninos traziam os livros outra vez para a escola para contarem a história aos colegas. Não é uma boa ideia?*”.

Note-se que o facto de a estagiária pretender que tal actividade comece a ser implementada advém do seu trabalho do relatório final, visto que uma das actividades do mesmo resulta do uso do projecto “Leitura Vai e Vem”.

Quando as crianças aceitarem o “desafio” da actividade mencionada e quatro crianças se voluntariarem, a estagiária distribui as crianças pela mesa e coloca-lhes a seguinte questão “*Lembram-se de qual era o tema da história que se leu de manhã?*”, com o propósito de o seu grupo mencionar a palavra Dedos.

Dita a palavra¹⁹ Dedos, a estagiária coloca mais uma questão “*Que actividades podemos fazer com os dedos? Qual a vossa ideia?*”, com o intuito de as crianças se sentirem parte integrante das actividades propostas.

É de salientar que o facto de a estagiária estar a colocar sempre questões às crianças, é fulcral para que as mesmas sintam prazer em falar, desenvolvam competências linguísticas e dêem a conhecer as suas ideias prévias.

Independentemente das respostas às questões, a estagiária coloca às crianças uma afirmação seguida de duas questões, como por exemplo “*Estava a pensar que poderíamos fazer digitinta. O que acham? Mas que ingredientes são precisos para preparar a digitinta?*”, com o intuito de as crianças enunciarem esses mesmos ingredientes, que são a farinha, tinta, detergente da loiça e água.

Quando estabelecidos os ingredientes, a estagiária coloca em cima da mesa um alguidar para que, em conjunto com as crianças, possa preparar a digitinta, de acordo com a ordem que foi mencionada acima, ou seja, farinha, tinta, detergente da loiça e água.

Uma vez que nesta técnica se aplica produtos químicos, a estagiária, antes de preparar a tinta com as crianças, avisa-as de que não podem colocar a digitinta na boca, nos olhos e no nariz pois a tinta e o detergente da loiça são muito perigosos para quem osingere.

Quando as crianças forem avisadas de tais perigos, a estagiária tem a função de explicar às mesmas que apenas quatro crianças podem começar a fazer desenhos com a digitinta, visto que os materiais de recursos, neste caso os aventais, não são suficientes para todo o grupo. Assim, quando essas quatro crianças terminarem os desenhos, que irão ser realizados em folha própria de desenho (que será entregue pela estagiária),

¹⁹ Caso as crianças não digam essa palavra, a estagiária mostra-lhes a sua mão e dá pequenas pistas como por exemplo “Quem é o mindinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolos e mata-piolhos?” e/ou “Como se chama estas partes do corpo que estão em volta da nossa palma da mão?”

devem dirigir-se até à casa de banho para lavarem as mãos, dando lugar a outras crianças, pois que as restantes estão na sala a brincar nas diversas áreas.

Às 15h 20min as crianças que estão a brincar começam a arrumar os materiais e as que estão na pintura vão lavar as mãos, uma vez que o lanche é às 15h 30min.

Assim, a esta hora, ou seja, às 15h 30min, a estagiária pede à criança responsável que faça o que “lhe compete”, ou seja, que chame os colegas, um de cada vez, para que estes possam ir buscar os seus lanches às mochilas, finalizando-se assim a hora lectiva.

Anexos

Anexo 1

“Meu caracol
Meu caracolinho,
Meu anel de ouro
No dedo mindinho.”

Anexo 2

“À volta de uma palma,
Estão cinco irmãozitos.
Quatro são muito elegantes,
Só um é que é gordinho.”

R: Dedos

“Cada uma está na ponta,
Vão crescendo sem parar.
Corto-as de vez em quando,
Para não me incomodarem.”

R: Unhas

“Deu-me Deus duas perfeitas,
São a minha salvação.
Com elas eu faço tudo,
Com elas eu ganho o pão.”

R: Mãos

Dia 26 de Maio de 2011

(“Eu conheço uma velhinha”)

- **Idades:** Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos

- **Objectivos:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Promover a autonomia e a independência
- Capacidade para cumprir as regras impostas na sala
- Demonstrar respeito por si e pelo outro
- Interagir e cooperar com os outros

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Desenvolver a linguagem oral através da comunicação
- Apropriar-se da especificidade do código escrito
- Desenvolver a consciência fonológica e sintáctica
- Desenvolver o gosto pela leitura
- Compreender a regra geral da estrutura da história contada

Domínio da expressão musical

- Desenvolver o gosto pela música
- Explorar a voz e corpo de forma integrada e harmoniosa
- Desenvolver os eixos escutar, cantar e criar
- Desenvolver o poder de reflexão, de observação, de memorização

Domínio da expressão matemática

- Desenvolver o Sentido do Número e as Operações, mais concretamente, o conceito ordinal do número natural

- **Competências:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Organizar / arrumar os materiais
- Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outro

- Ajudar os colegas
- Saber esperar pela sua vez para falar
- Ouvir o outro
- Partilhar os materiais com o outro e realizar tarefas em grupo
- Ser responsável pelas decisões e materiais

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Participar em diferentes situações de comunicação
- Expressar-se oralmente de forma progressivamente mais autónoma e adequada ao contexto
- Descobrir relações semânticas entre duas palavras

Domínio da expressão musical

- Saber explorar diferentes ritmos
- Sincronizar o movimento do corpo de acordo o ritmo estabelecido
- Reconhecer aspectos que caracterizam o som, mais concretamente, a intensidade, altura e timbre
- Ser capaz de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros, como relembrar uma canção aprendida
- Reproduzir compassos binários utilizando voz e corpo
- Identificar e nomear diferentes instrumentos musicais, através dos seus timbres
- Saber ler musicalmente grafismos não convencionais

Domínio da matemática

- Proceder à contagem oral
- Trabalhar a emergência das operações, mais concretamente, a subtracção
- Classificar objectos de acordo com as suas propriedades

• Materiais:

- Cartolinas
- Fotocópia das personagens da história
- “Relógios” de cartolina preparados previamente pela estagiária
- Velcro

- Papel autocolante
- Imagens e palavras para os “relógios”
- Ataches (para o “relógio” que foi preparado)
- Clavas
- Xilofones
- Flauta
- Triângulo
- Pandeiretas

Tempo Previsto

09h – Entrada na sala

09h 20min – Preenchimento do quadro de presenças

- Contar a história “Eu conheço uma velhinha” para que as crianças possam dar continuidade (Anexo 1 e 2)

10h 30min – Lanche da Manhã

11h – Jogo do relógio (Anexo 3)

12h 15min - Almoço

14h – Actividades de expressão musical

15h 30min - Lanche da Tarde

Descrição da Actividade

Às 9h a estagiária chega ao Jardim-de-Infância reunindo todas as crianças que estejam presentes no mesmo, mais concretamente, no refeitório a cuidado do assistente operacional.

Note-se que apesar de as crianças só poderem entrar na sala de actividades às 9h, hora de entrada da estagiária, estas chegam mais cedo ao pré-escolar devido ao horário de trabalho dos encarregados de educação.

Quando reunidas as crianças, as mesmas dirigem-se para a sala de actividades para que possam, enquanto esperam pela chegada dos colegas e logo após a permissão da estagiária, ir para as diversas áreas existentes na sala brincar.

Às 9h 20min, com a entrada de todas as crianças ou pelo menos da maioria, a estagiária pede às mesmas que iniciem a arrumação dos materiais para que, posteriormente, se sentem no *cantinho do conto* de forma a que a criança responsável comece a chamar os colegas, um de cada vez, para que marque com uma cruz a sua presença no quadro para a mesma.

É de mencionar que, por um lado, a criança responsável é a que segue nesse mesmo quadro de presenças, por exemplo, se a criança A foi a responsável por chamar os colegas no dia 23, a criança B irá ser a responsável no dia 24 e assim sucessivamente; por outro lado, quando preenchido o quadro por todas as crianças, a criança responsável inicia a contagem das presenças, com o objectivo de se trabalhar, inconscientemente, a emergência das operações, mais concretamente, a subtracção. Porém para que se possa efectuar tal trabalho acerca da subtracção, a estagiária coloca a questão, no caso de faltar alguma criança, por exemplo 2 crianças, “*Então se contaste 23 crianças, quantas faltam para chegar aos 25 (visto que o grupo é constituído por 25 crianças)?*”.

Quando preenchido o quadro de presenças, a criança responsável coloca a data no quadro referente à mesma para que, seguidamente, a estagiária conte uma história. A história “Eu conheço uma velhinha” (Anexo 1).

Contextualizando a apresentação da história e uma vez que esta não foca nenhum dia em especial, a estagiária, antes de contá-la às crianças, visto que não existe suporte de escrita, comenta com o seu grupo o seguinte “*Sabem de uma coisa? É que a Mafalda esteve a procurar umas coisas na Internet e encontrou uma história muito engraçada. Gostei tanto da história que pensei que vocês iriam gostar também. Querem ouvir a história?*”.

Note-se que não existindo suporte de escrita para apresentar a história, a estagiária, em primeiro lugar, apresenta ao seu grupo uma cartolina, sem imagens algumas, apenas com tiras de velcro, com a finalidade de, à medida que conta a história, as personagens irem aparecendo; em segundo lugar e uma vez que a estrutura da história é sempre a mesma, surgindo apenas novas personagens, quando a estagiária acabar de

apresentar a história, onde aparece o excerto acerca do cão, pede ao grupo que dê continuação à mesma. Porém, a estagiária vai apresentado as imagens, na cartolina, para que as crianças saibam que personagens vão surgindo (Anexo 2), ou seja, à medida que as crianças contam a história, a estagiária afixa as personagens para que o grupo saiba qual a personagem seguinte.

Quando as crianças acabarem de mencionar todas as personagens, isto é, todos os animais, a estagiária finaliza a história seguindo-a com uma canção, visto que não é possível as crianças adivinharem o que acontece depois de todas as personagens aparecerem.

Quando terminada a história e aprendida a canção, a estagiária coloca algumas questões para que as crianças possam, para além de se expressarem aquando da história e respetiva canção, relembrem a ordem pelo qual as personagens surgiram, desenvolvendo-se assim o *Sentido do Número e as Operações*, mais especificamente, o conceito ordinal do número natural, por exemplo “*Gostaram da história? E porquê?*” e “*Qual foi a ordem dos animais, ou seja, quem apareceu em primeiro?*” e “*O gato apareceu em que lugar?*” e assim sucessivamente.

Uma vez que no momento das duas últimas questões a cartolina, onde estão as personagens, não está visível à vista das crianças, a estagiária, após as respostas do seu grupo, mostra a cartolina e a ordem das personagens para que as crianças comprovem o que disseram, ou seja, se estavam correctas ou não.

Confirmadas ou corrigidas as respostas, a estagiária pede às crianças que se dirijam até à casa de banho para que possam realizar a higiene, ou seja, fazer as necessidades e lavar as mãos, para que, às 10h 30min, a criança responsável possa chamar os colegas, um de cada vez, com a finalidade de estas formarem uma fila indiana, à porta da sala, antes de irem para o refeitório comer o lanche da manhã.

Chegadas as 11h a estagiária chama o seu grupo para que todos possam ir para a sala com o intuito de dar continuidade às actividades. Assim, a estagiária divide as crianças nas diversas mesas, entregando a cada uma roda, com a forma de um relógio, que contém algumas imagens/palavras da história (Anexo 3), para que as mesmas possam indicar, com os ponteiros, as palavras que terminam com sílabas iguais, como é o caso de **cavalo** = **marmelo**, **velhinha** = **frutinha**, **coser** = **mexer**.

É de explicitar que, por um lado, quer a roda, com forma de um relógio, quer os seus elementos aditivos, ou seja, os ponteiros, imagens e palavras estão plastificadas, previamente pela estagiária; e por outro lado, as imagens e palavras estão afixadas,

nesse mesmo “relógio” com velcro, para que, futuramente, caso seja necessário utilizar este mesmo material, se possa mudar apenas as imagens e as palavras referentes às mesmas.

Sabendo que as crianças não sabem ler e que algumas imagens podem não ser suficientemente explícitas, a estagiária, em primeiro lugar, para levar as crianças a reflectir sobre essas mesmas imagens coloca a seguinte questão “*O que significará cada imagem?*”; em segundo lugar, se as crianças acertarem nas palavras correctas, após a colocação da pergunta anterior, a estagiária procede à explicação da tarefa, caso contrário a estagiária refere cada palavra e só depois é que explica o objectivo da actividade através da seguinte questão “*Quais são as palavras que terminam com o mesmo bocadinho?*”, de forma a que as crianças possam colocar os ponteiros nas palavras exactas.

O facto de a estagiária propor tal actividade permite que as crianças desenvolvam a consciência fonológica.

Quando acabada a tarefa, a estagiária dá permissão às crianças para irem brincar nas diversas áreas, pois estando as crianças num pré-escolar é importante que estas também tenham oportunidade para brincarem.

Às 12h 05min as crianças, por sugestão da estagiária, começam a arrumar o material nos respectivos lugares, para que possam ir efectuar a higiene, visto que o almoço é às 12h 15min.

Sendo rotina diária a criança responsável executar o mesmo procedimento que na parte da manhã, ou seja, antes da hora do lanche, a estagiária pede à mesma que comece a chamar os colegas para que possam todos ir almoçar.

Às 14h, depois da hora de almoço, as crianças voltam para a sala de actividades para se sentarem no *cantinho do conto*. O facto de as crianças voltarem para essa área da sala resulta das actividades de expressão musical que irão ser realizadas na parte da tarde.

Uma vez que as crianças aprenderam uma nova canção na parte da manhã, a estagiária aproveita essa mesma para que possa trabalhar, com o seu grupo, alguns conceitos que caracterizam o som, como é o caso, da intensidade (piano/forte) e a altura (agudo/grave).

Para que as crianças comecem a interiorizar os conceitos musicais, a estagiária, ao exemplificar como se deve cantar a canção aprendida, menciona-os correctamente,

ou seja, não pede às crianças para cantarem “baixinho”, mas sim para cantarem em piano; e o mesmo acontece com os restantes conceitos.

Após as crianças cantarem, pelo menos, três vezes a canção de diversas formas, ou seja, com a aplicação dos conceitos que caracterizam o som, a estagiária, com a sala previamente alargada, pede ao grupo que forme um círculo, com o propósito de fazerem uma dança de acordo com o ritmo estabelecido da canção.

Para que as crianças possam compreender o que se pretende com a roda, a estagiária deve explicar que

- Quando se cantar o refrão, as crianças devem andar para a direita e esquerda. Contudo quando for a parte “maçãs” e “romãs”, estas devem saltar e bater uma palma, ou seja,

E peras e peras e peras e...	→	Andar na roda para a direita
maçãs.	→	Saltar e bater uma palma
Ameixas e uvas, Marmelos e...	→	Andar na roda para a esquerda
romãs.	→	Saltar e bater uma palma

- Já ao cantar o resto da música, ou seja, na parte 1) e 2), as crianças devem, com a roda formada, esticar a mão direita para que possam bater, apenas com um dedo, na palma da mão do colega que está ao seu lado direito. Por exemplo, a criança B estica a mão direita, com a palma voltada para cima, para que a criança A possa tocar-lhe com seu dedo direito. Quando tocada a criança B, esta toca na criança C com o seu dedo direito e assim sucessivamente.

Um dos aspectos focais a mencionar é que, por um lado, a estagiária primeiro realiza um ponto de cada vez, ou seja, só quando as crianças tiverem compreendido como se deve realizar o jogo no momento do refrão, é que a estagiária passa para o segundo ponto. Quando este segundo ponto estiver percebido, a estagiária já começa a executar a actividade toda, ou seja, as crianças fazem o primeiro e segundo pontos seguidos; por outro lado, o facto de não se bater com a mão completa na mão do colega ajuda na prevenção de danos pessoais, visto que as crianças podem bater com força, com o intuito de brincadeira, umas nas outras.

Quando as crianças conseguirem, minimamente, acertar com o ritmo, a estagiária coloca a seguinte questão “*Alguém se lembra dos animais que apareceram na história da velhinha?*”, com o intuito de introduzir a aprendizagem da leitura de pequenos compassos através da ilustração dos animais.

Posteriormente, a estagiária mostra às crianças uma cartolina com alguns pequenos compassos para que as mesmas os executem (Anexo 4). Porém, é importante que, por um lado, a estagiária exemplifique, em primeiro lugar, a leitura dos compassos, pois para que as crianças consigam lê-los autonomamente necessitam de um trabalho gradual ao longo do ano lectivo; por outro lado, que se entenda que as figuras rítmicas, que são caracterizadas através de desenhos, neste caso de animais, são representadas através de percussão corporal e voz, neste caso, da representação sonora PIU e do bater o pé, sendo que nos momentos de silêncio as crianças não podem realizar nenhum tipo de som.

Depois de a estagiária ler, pelo menos duas vezes, o compasso sozinha, esta pede às crianças que façam o mesmo, ou seja, que executem a actividade tal como a estagiária está a fazer.

Com o propósito de as crianças compreenderem que o que estão a fazer é ler um compasso, a estagiária, à medida que executa a actividade com o grupo, vai apontando para os animais, que representam as figuras rítmicas.

Para finalizar as actividades musicais através de uma forma lúdica e com o intuito de acalmar as crianças, a estagiária realiza um pequeno jogo com as mesmas, o qual se intitula como “*Que instrumento foi tocado?*”. Para a preparação desse jogo, a estagiária coloca em cima da mesa alguns instrumentos musicais, tais como clavas, triângulo, xilofone, flauta e pandeireta, e de seguida coloca as seguintes questões “*Vocês conhecem todos estes instrumentos? E o seu som, conhecem?*”, com o propósito de compreender que noções musicais é que o seu grupo tem adquiridas.

Aquando das respostas das crianças, a estagiária toca uma vez nos instrumentos para que o grupo oiça o som produzido pelos diversos instrumentos, com o intuito de, posteriormente, se iniciar o jogo.

No decorrer do jogo, as crianças devem fechar os olhos para que a estagiária toque num instrumento, com a finalidade de, seguidamente, o grupo reconhecer o seu som e adivinhar o nome do instrumento que foi tocado.

Quando adivinhado, e sendo importante as crianças terem contacto com os instrumentos, a estagiária pede à criança que acertou que faça o seu papel, ou seja, que toque apenas num instrumento para que as restantes adivinhem.

Caso ainda falte para as 15h 20min e seja visível que as crianças estão motivadas²⁰, a estagiária dificulta o jogo anterior aplicando sequências sonoras. Por outras palavras, a estagiária acrescenta mais instrumentos na realização do jogo, por exemplo toca a flauta seguida da pandeireta, permitindo assim que as crianças desenvolvam a memorização do som.

Assim, às 15h 20min a estagiária pede às crianças que se dirijam para a casa de banho com o propósito de realizarem a higiene, isto é, fazerem as necessidades e lavarem as mãos, uma vez que o lanche e, conseqüentemente, a finalização da hora lectiva é às 15h 30min.

²⁰ Se a estagiária se aperceber que o grupo está a ficar irrequieto, então esta termina o jogo quando todas as crianças tiverem oportunidade de jogar, podendo estas mesmo, posteriormente, dirigirem-se para as diversas áreas existentes na sala até às 15h 20min.

Anexos

Anexo 1

Eu conheço uma velhinha que engoliu uma **mosca**! Deu voltas e voltas dentro dela a mexer...E eu não sei porque o foi fazer! Se calhar vai morrer!

Eu conheço uma velhinha que engoliu uma **aranha**! Engoliu uma aranha para apanhar a mosca. Deram voltas e voltas dentro dela a mexer... E eu não sei porque o foram fazer! Se calhar vão morrer!

Eu conheço uma velhinha que engoliu um **passarinho**! Engoliu um passarinho para apanhar a aranha, engoliu a aranha para apanhar a mosca. Deram voltas e voltas dentro dela a mexer...E eu não sei porque o foram fazer! Se calhar vão morrer!

Eu conheço uma velhinha que engoliu um **gato**! Engoliu um gato para apanhar o passarinho, engoliu o passarinho para apanhar a aranha, engoliu a aranha para apanhar a mosca. Deram voltas e voltas dentro dela a mexer...E eu não sei porque o foram fazer! Se calhar vão morrer!

Eu conheço uma velhinha que engoliu um **cão**! Engoliu um cão para apanhar o gato, engoliu o gato para apanhar o passarinho, engoliu o passarinho para apanhar a aranha, engoliu a aranha para apanhar a mosca! Deram voltas e voltas dentro dela a mexer...E eu não sei porque o foram fazer! Se calhar vão morrer!

- **Cabra**
 - **Vaca**
 - **Cavalo**
 - **Girafa**
- } são as crianças a dar continuidade

Era uma vez uma velhinha que ficou tão inchada, tão inchada, que a barriga rebentou...mas a velhinha não morreu! Os animais saíram todos, um de cada vez, e depois ela coseu a barriga e ficou boa outra vez.

Começou a comer maçãs, peras, ameixas, marmelos e romãs. Agora eu conheço uma velhinha que só come frutinha.

Refrão: E peras e peras e peras e maçãs
Ameixas e uvas
Marmelos e romãs (Bis)

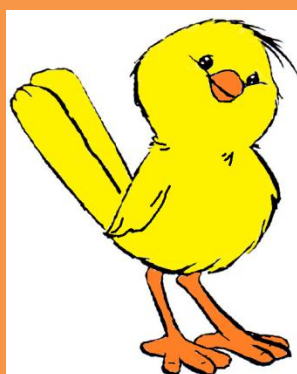
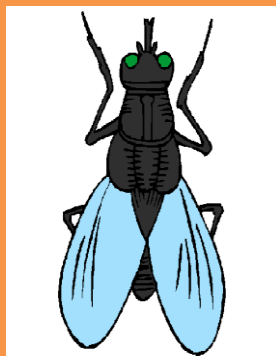
- 1) Eu fui à quinta das peras (e peras)
Eu fui lá colher maçãs (e peras)
Veio de lá o homem das uvas:
Oh rapaz olha as romãs.

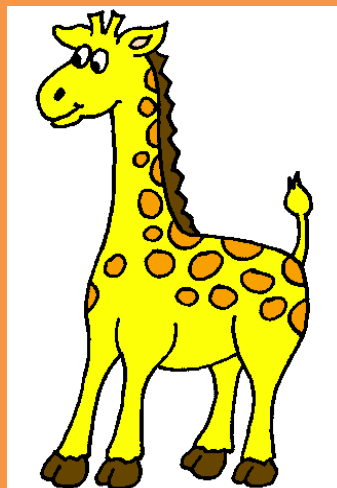
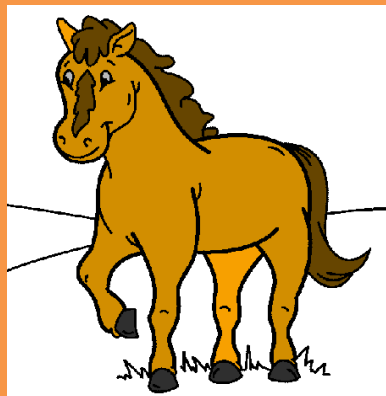
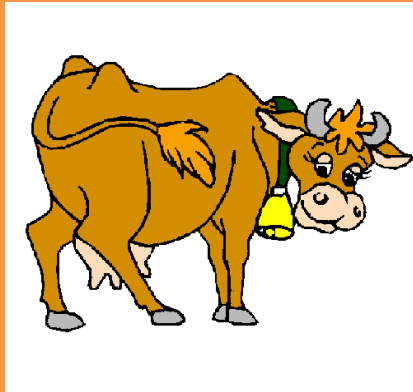
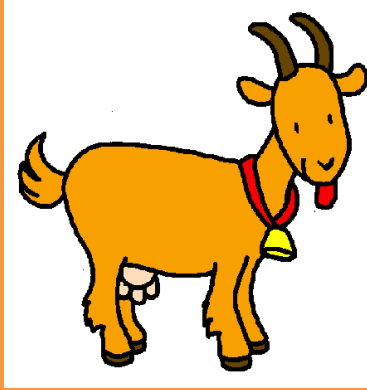
- 2) Ao almoço me dão peras (e peras)
Ao jantar peras me dão (e peras)
Ai meu Deus, que eu já não posso
Com as peras que me dão.

Refrão

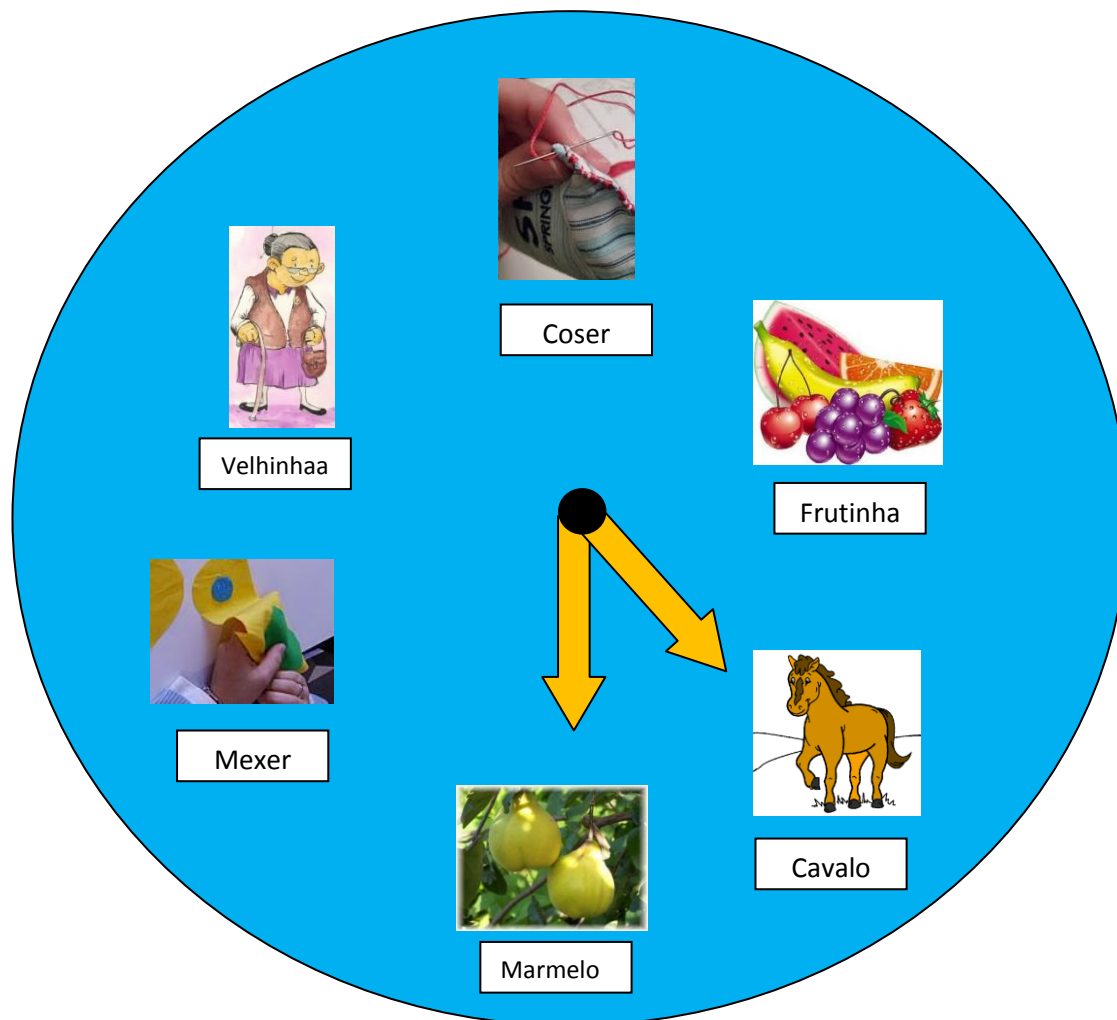
Refrão

Anexos 2











Anexo 3









Anexo 4

2
4

  |   |  







♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩

2
4

  |   |  







♩ ♩ | ♩ ♩ | Pausa ♩

2
4

  |   |  

♩ Pausa | ♩ Pausa | ♩ ♩

2
4

  |   |  

♩ ♩ | Pausa Pausa | Pausa ♩

Legenda



Representa sonora: **PIU** e **bater o pé**



Representa Pausas, ou seja, as crianças não podem produzir som

Dia 7 de Junho de 2011

(Meios de Transportes)

- **Idades:** Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos

- **Objectivos:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Promover a autonomia e a independência
- Capacidade para cumprir as regras impostas na sala
- Demonstrar respeito por si e pelo outro
- Interagir e cooperar com os outros

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Desenvolver a linguagem oral através da comunicação
- Apropriar-se da especificidade do código escrito
- Desenvolver o gosto pela leitura
- Explorar a linguagem com carácter lúdico

Domínio da expressão plástica

- Explorar materiais tridimensionais (material reciclável)
- Desenvolver a criatividade e motricidade fina
- Sensibilizar as crianças a nível estético
- Contactar com a pintura

Domínio da matemática

- Identificar diferenças existentes entre conjuntos, neste caso, de meios de transporte

- **Competências:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Organizar / arrumar os materiais
- Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outro
- Ajudar os colegas

- Saber esperar pela sua vez para falar
- Ouvir o outro
- Utilizar expressões de agradecimento
- Partilhar os materiais com o outro e realizar tarefas em grupo
- Ser responsável pelas decisões e materiais
- Ser participativo

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Participar em diferentes situações de comunicação
- Expressar-se oralmente de forma progressivamente mais autónoma e adequada ao contexto
- Manifestar prazer em aprender brincar com a língua (através do trava-língua)

Domínio da expressão plástica

- Saber explorar diversos materiais de plástica (pincéis, tintas, material tridimensional, cola, tesouras)
- Ser capaz de representar imagens que envolvam momentos de actividades, neste caso, dos meios de transporte

Domínio da matemática

- Proceder à contagem oral
- Trabalhar a emergência das operações, mais concretamente, a subtracção

• Materiais:

- Tintas (amarelo, vermelho, verde, azul, branco, castanho, preto)
- Tesoura
- Cola
- Material reciclável (exemplo: rolo de papel higiénico e de cozinha; tampas; garrafas de plástico; revistas e jornais; entre outros)
- Ficha (Anexo 2)
- Lápis de cor
- Pincéis
- Folhas A4

Tempo Previsto

09h – Entrada na sala

09h 30min – Preenchimento do quadro de presenças

10h – Ler história sobre os meios de transportes através de um trava-língua (Anexo 1)

10h 30min – Lanche da Manhã

11h – Dar a conhecer os meios de transporte através do jogo “Encontrei os intrusos” e construção dos meios de transporte com material reciclável

12h 15min - Almoço

14h – Continuação do trabalho realizado na parte da manhã

15h 30min - Lanche da Tarde

Descrição da Actividade

Às 9h a estagiária chega ao Jardim de Infância da Corredoura e reúne todas as crianças que estejam presentes no mesmo estabelecimento, uma vez que devido aos horários de trabalho dos encarregados de educação, estas crianças são “obrigadas” a chegar ao Jardim de Infância antes das 9h, para que possa ir até às diversas áreas existentes na sala brincar.

Note-se que tal distribuição resulta da espera que estas crianças têm que fazer pelos colegas, pois muitas as restantes crianças só chegam ao estabelecimento por volta das 9h 20min.

Quando todas as crianças chegarem, ou pelo menos a maioria, a estagiária pede ao grupo que iniciem a arrumação dos materiais nos respectivos lugares, podendo, posteriormente, realizar-se o preenchimento do quadro de presenças, no qual a criança responsável tem a função de chamar os colegas para que os mesmos possam marcar a sua presença com uma cruz no quadro referente à tarefa pretendida.

No final de todas as crianças preencherem o quadro de presenças e para que se possa abordar a *emergência das operações*, mais concretamente, a subtracção, a

estagiária coloca a seguinte questão à criança responsável, no caso de faltarem por exemplo 5 crianças, “*Contaste 20 meninos, para 25 (número total de crianças que frequentam a sala), quantos faltam?*”.

No momento em que a criança responder que faltam cinco crianças, a estagiária pede-lhe que coloque a data certa no quadro próprio à mesma tarefa com o propósito de iniciar, logo de seguida, com o grupo reunido no *cantinho do conto*, o tema dos “meios de transporte” juntamente com o tema da “reciclagem”, uma vez que no dia 5 se comemorou o Dia Mundial da Natureza.

Uma vez que os temas mencionados nunca foram trabalhados com as crianças, a estagiária comenta com o seu grupo o seguinte “*Hoje a Mafalda decidiu trazer uma história com algumas palavras difíceis. Querem ouvir?* (Anexo 1)”, podendo de seguida ler a história sem colocar qualquer tipo de questão.

Note-se que a estagiária não coloca nenhuma questão antes da leitura, ou seja, não faz a pré-leitura da história, porque esta é uma história sem qualquer suporte de escrita.

Quando terminada a leitura da história, a estagiária coloca algumas questões, por exemplo “*Gostaram da história? Sobre o que falava?*” e, no caso de as crianças mencionarem os meios de transporte, “*Mas o que são meios de transportes? Alguém sabe?*”, com o intuito de estas responderem que são os carros, camiões, aviões, barcos, entre outras. Assim, quando as crianças responderem ao pretendido, a estagiária, para que as crianças compreendam que existem três tipos de meios de transportes, coloca a seguinte questão depois de uma afirmação, por exemplo “*Pois é. Os meios de transporte são os carros, barcos, aviões, camiões, motas de água, entre outros. Mas qual a diferença entre um carro e um barco? E entre as motas de água e os aviões?*”.

Depois de as crianças responderem às questões anteriores, a estagiária explica-lhes que “*Aos barcos, navios, motas de água, submarinos, ou seja todos aqueles que andam funcionam dentro de água, são considerados como meios de transporte aquáticos; os meios de transporte terrestres são aqueles que se encontram em contacto com a terra, por exemplo ?? (para que as crianças dêem exemplos) o carro, bicicleta, camião, patins, entre outros; e, por fim, o meio de transporte aéreo, como o nome diz é do ?? (para que as crianças completem) do ar, como por exemplo os aviões, balão de ar, foguetão, entre outros*”. Já se as crianças não derem a resposta correcta ou tiverem dificuldades na mesma, a estagiária ajuda-as questionando-as da seguinte maneira “*Então podemos conduzir os carros dentro de água ou no ar? E a bicicleta? E o avião?*

E o barco?”, podendo, posteriormente às respostas das crianças, explicar-lhes o que foi referido acima sobre os três tipos de meios de transportes.

Chegadas às 10h 15min, a estagiária pede às crianças para irem à casa de banho para realizarem as necessidades e lavarem as mãos, de forma a que, depois da chamada da criança responsável, se dirijam para a porta da sala, às 10h 30min, para irem comer o lanche da manhã, que é um pacote de leite com ou sem chocolate e uma bolacha.

É de explicitar que o facto de ser a criança responsável a chamar os colegas, um a um, depois da higiene efectuada, para se possa fazer uma fila indiana à porta da sala, permite a essa mesma criança que tenha a noção de responsabilidade.

Depois da hora do lanche e, conseqüentemente, do recreio, às 11h, o grupo de crianças regressa para a sala de actividades para que possam realizar o jogo “Encontrei os intrusos.” Este jogo consiste na realização de uma ficha (Anexo 2) em que existem várias linhas com diversos meios de transporte da mesma categoria. Porém, nessas mesmas linhas, subsistem um ou dois “intrusos” (meios de transportes que pertencem a outras categorias), no qual é função da criança descobri-los, podendo delinear, com um círculo, esses mesmos “intrusos”. Só depois de completado o jogo, a estagiária mostra às crianças uma cartolina (Anexo 3) com as imagens dos meios de transportes terrestres, outra com os meios de transportes aquáticos e outra com os meios de transportes aéreos, podendo mencionar os nomes e, nalguns casos, explicar às crianças como funcionam esses meios de transportes, por exemplo no caso do dirigível e do balão de ar quente (meios de transportes pouco visíveis) a estagiária explicaria que *“um dirigível é um aeronave, porque é uma espécie de nave que anda no céu, que pode ser controlada a gás, a partir de um compartimento onde as pessoas se situam para o conduzir; já o balão de ar quente só funciona porque as pessoas ligam um pequeno aparelho que coloca ar quente dentro do balão, através do fogo, “obrigando” o balão a subir.”*

Note-se que a estagiária não mostrou nenhuma imagem de transportes antes da ficha, apenas mencionou os seus nomes durante a explicação dada de manhã, para compreender quais as ideias prévias que as crianças possuem sobre esta temática.

Quando mostradas as imagens e explicadas as funcionalidades dos meios de transportes mais difíceis para as crianças, a estagiária coloca uma questão seguida de uma afirmação, por exemplo *“A Mafalda estava a pensar que no domingo passado, no dia 5, foi o Dia Mundial do Ambiente. Vocês sabiam disso? E quando falamos no Dia Mundial do Ambiente, o que vos faz lembrar?”*, com a finalidade de as crianças

responderem que se deve cuidar do ambiente, ou seja, limpar as florestas, não fazer lixo, evitar poluir o ar, entre outras respostas.

Após as crianças terem respondido à questão anterior, a estagiária, ainda com o grupo sentado nas diversas mesas, menciona o seguinte *“É verdade! Não se deve fazer lixo nem poluir o ar. Mas vocês sabem de uma coisa? Os carros, navios, aviões e muitos meios de transporte poluem o ar e sabem porquê? (perguntando às crianças para que estas possam responder)” e “Por causa do petróleo e do gásóleo, que são essenciais para que os meios de transporte possam funcionar. Mas como no dia 5 foi o Dia Mundial do Ambiente e também é importante aproveitar os materiais já utilizados, ou seja, reciclar, a Mafalda estava a pensar que podíamos criar meios de transportes que não “façam mal” ao meio de ambiente, podendo utilizar materiais recicláveis, que vos parece?”*.

É de salientar que a estagiária, em primeiro lugar, não irá aprofundar os ecopontos, logo após a conversa do “reciclar”, porque irá trabalhar essa temática numa futura sessão; em segundo lugar, a estagiária irá levar previamente para a sala materiais recicláveis para que as crianças possam trabalhar.

Sendo o grupo constituído por 25 crianças e para que não se gerem confusões, a estagiária escolhe, no máximo, 6 crianças (através da rima de selecção “Sola Sapato” (Anexo 4)) para que criem, com os materiais recicláveis, o meio de transporte que mais gostaram, deixando as restantes crianças a realizarem um desenho, em folha A4, sobre os meios de transporte, onde devem incluir os três tipos de meios de transporte (terrestres, aquáticos e aéreos).

Note-se que os meios de transporte que as crianças irão desenhar, quer sejam um, dois ou mais, devem estar nos seus locais específicos, por exemplo “o carro na estrada, o barco na água e o avião no céu”.

Prevendo que, no decorrer dos desenhos e das construções dos meios de transporte, a hora de almoço esteja próxima, a estagiária, às 12h 05min, pede ao grupo que deixe os materiais em cima da mesa para que possam ir até à casa de banho realizar a higiene, ou seja, fazer as necessidades e lavar as mãos. Concluída a higiene, a criança responsável efectua a sua função, ou seja, chama os colegas, um de cada vez, para que possam formar, à porta da sala, uma fila indiana.

Assim, às 12h 15min a estagiária dirige o seu grupo de crianças até ao refeitório, podendo retomar as actividades às 14h, hora depois de almoço.

Às 14h, as crianças, juntamente com a estagiária, entram na sala de actividades com o intuito de retomarem aos desenhos e construções. Uma vez que as crianças que estão a realizar os desenhos, supostamente, terminam mais cedo, a estagiária dá-lhes oportunidade, logo após o desenho realizado, de brincarem um pouco nas áreas existentes na sala, uma vez que através da brincadeira também se realizam aprendizagens.

À medida que as crianças das construções terminam, a estagiária chama as que já efectuaram os desenhos e pede às primeiras que façam o desenho pretendido que as restantes crianças já fizeram.

Às 15h 20min, as crianças começam a arrumar o material para que possam ir realizar a higiene, visto que o lanche da tarde é às 15h 30min.

Anexos

Anexo 1

Era uma vez um caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor, que foi à caça furunfunfaça, triunfunfaça, misericuntaça, caçar um coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho. Quando o caçador conseguiu caçar o coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho, levou-o a uma velha furunfunfelha, triunfunfelha, misericuntelha e disse-lhe:

– Arranja-me este coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho.

A velha furunfunfelha, triunfunfelha, misericuntelha, que não gostava de receber ordens, comeu o coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho; e veio o caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor e disse-lhe:

– Ó velha furunfunfelha, triunfunfelha, misericuntelha, que é do meu coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho?

– O teu coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho, comeu-o o gato furunfunfato, triunfunfato, misericuntato – disse a velha.

Então o caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor agarrou no seu meio de transporte furufunforte, triunfunforte, misericuntorte, que era uma bicicleta furufunfleta, triunfunfleta, misericuntleta, e foi atrás do gato furunfunfato, triunfunfato, misericuntato. Mas será que com uma bicicleta, o caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor conseguiu apanhar o gato furunfunfato, triunfunfato, misericuntato? Eu acho que não. E vocês?

Conhecem meios de transporte mais rápidos que o do caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor? (esperar pelas respostas das crianças para continuar) Então e se o gato furunfunfato, triunfunfato, misericuntato tivesse asas? Que meio de transporte furufunforte, triunfunforte, misericuntorte o caçador podia apanhar? (esperar pelas respostas das crianças para continuar) E se o gato furunfunfato, triunfunfato, misericuntato soubesse nadar? Que meio de transporte furufunforte, triunfunforte, misericuntorte, o caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor tinha que usar furunfunfar, triunfunfar, misericuntar?

Anexo 2

Legenda:

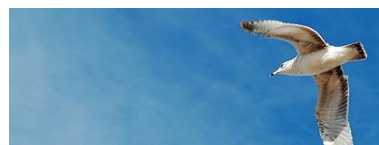
Transportes terrestres são representados pelo seguinte desenho:



Transportes Aquáticos são representados pelo seguinte desenho:




Transportes Aéreos são representados pelo seguinte desenho:

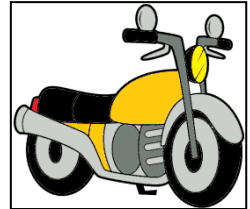
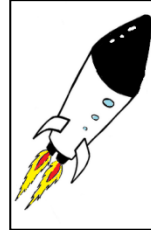
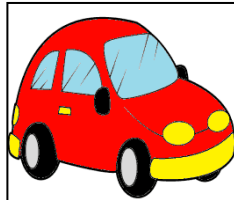
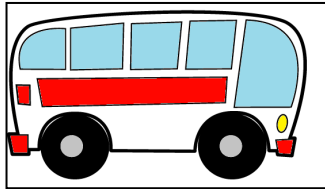


(Exemplo da ficha a seguir)

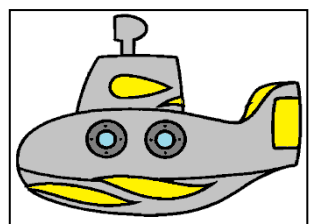
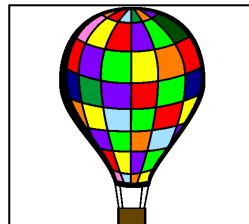
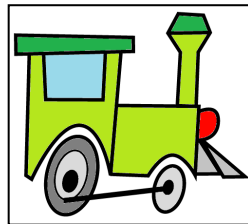
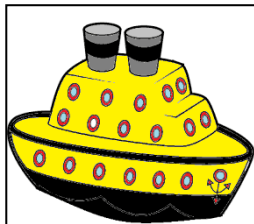
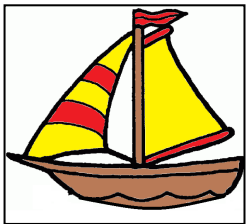
Os meios de Transportes.

Descobre os intrusos e faz um  nos mesmos

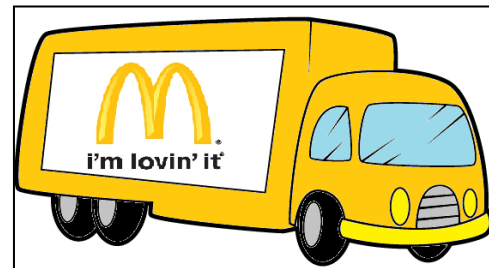
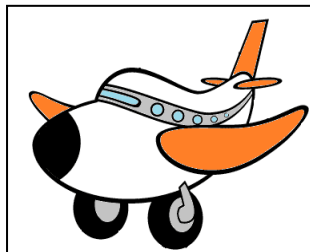
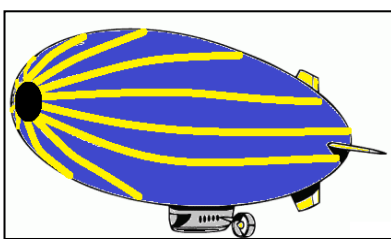
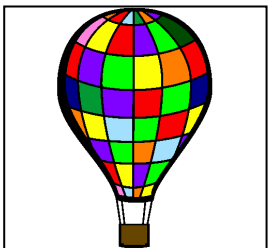
Transportes terrestres



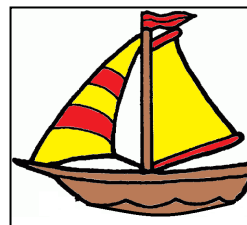
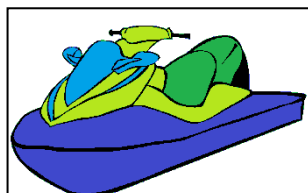
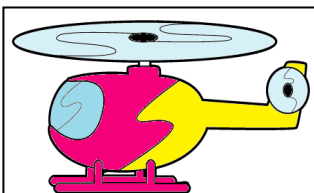
Transportes Aquáticos



Transportes Aéreos

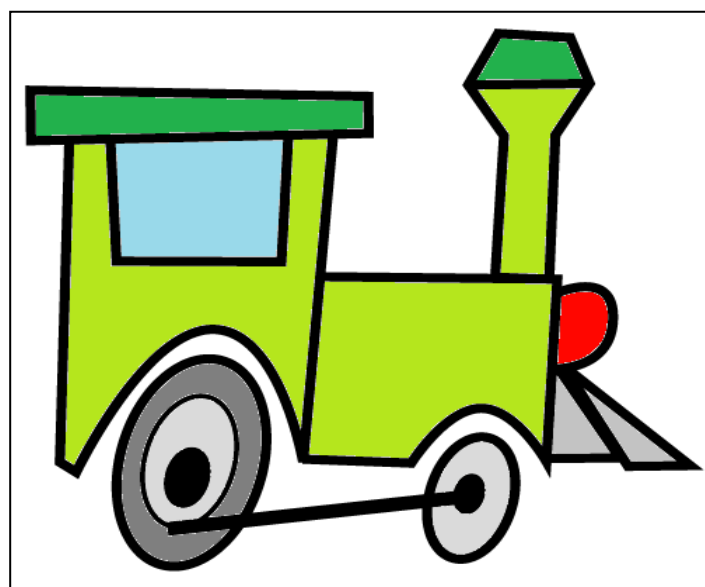
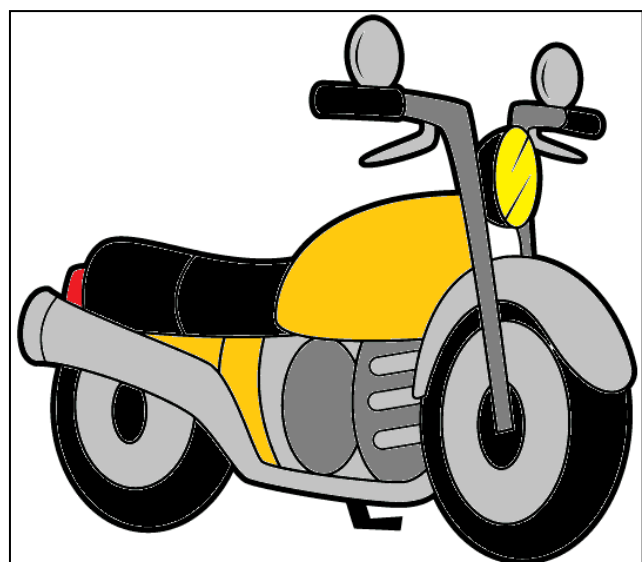
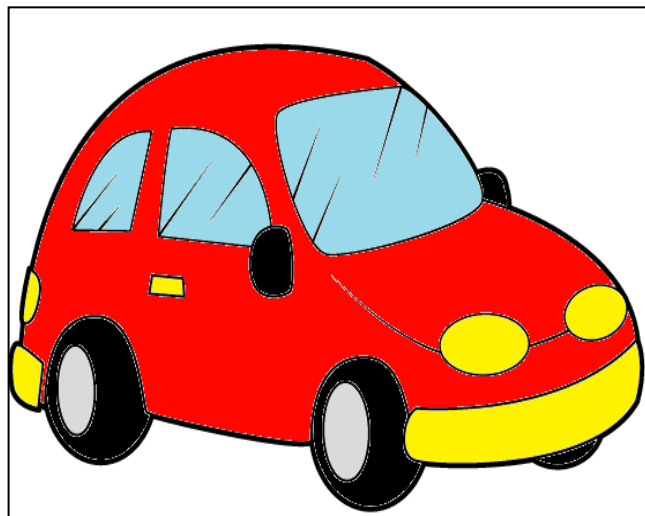
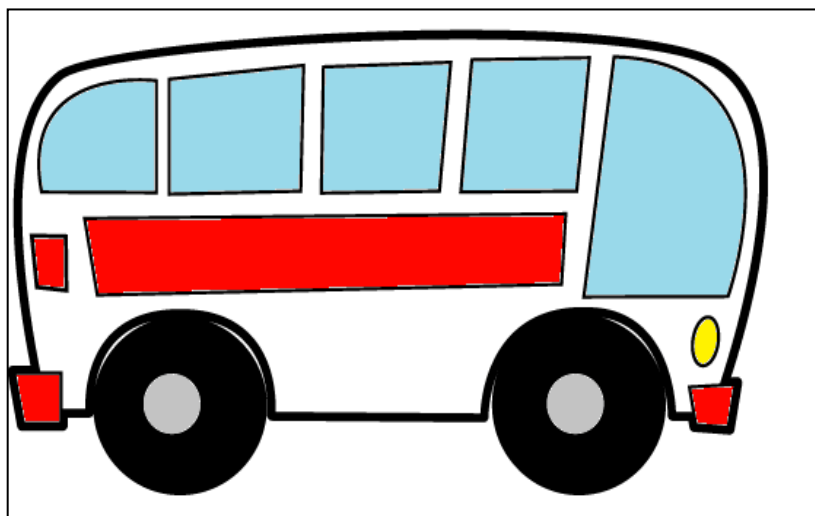


Transportes Aquáticos

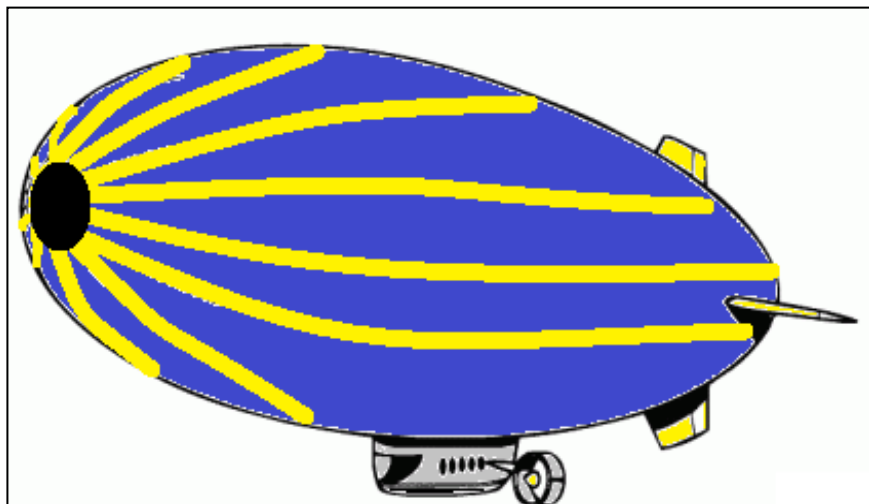
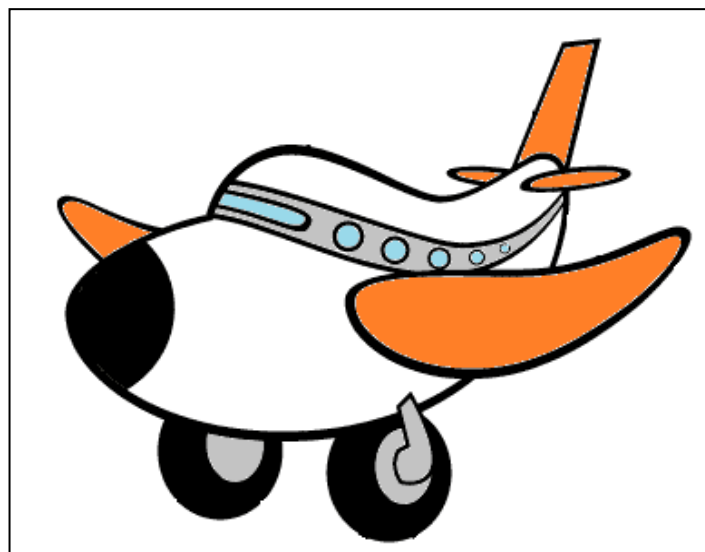
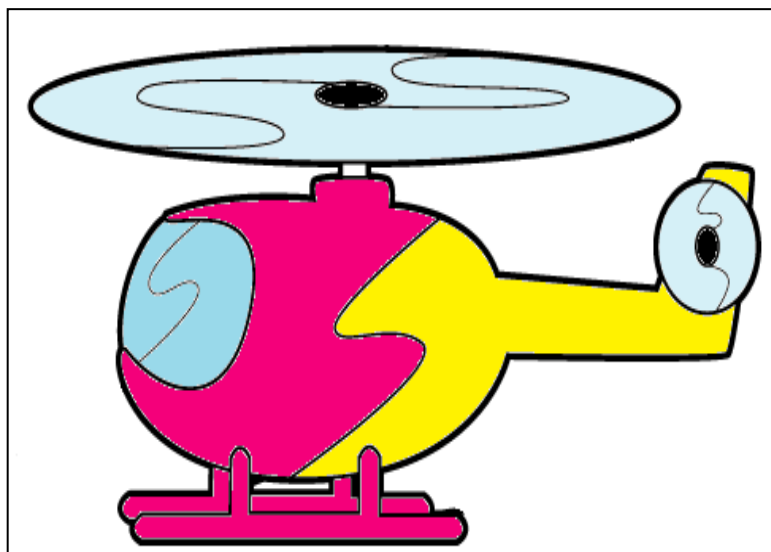
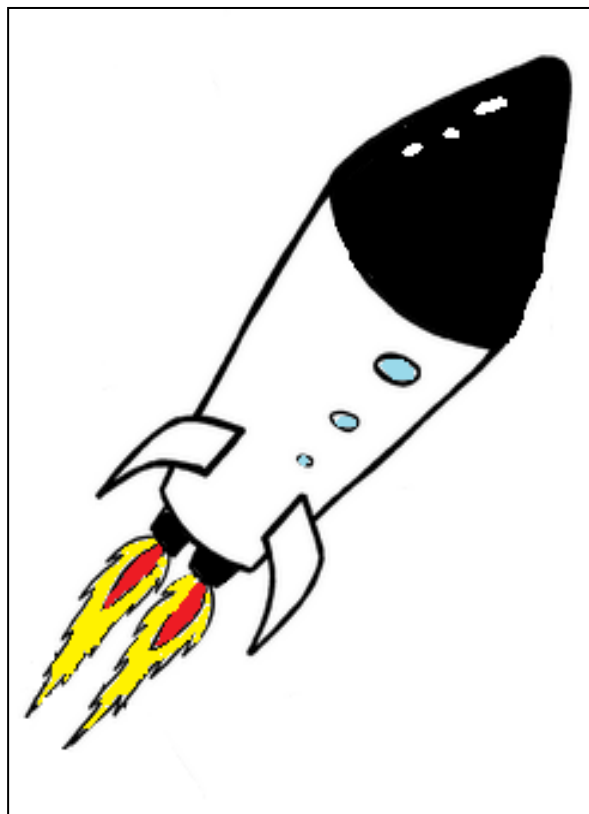
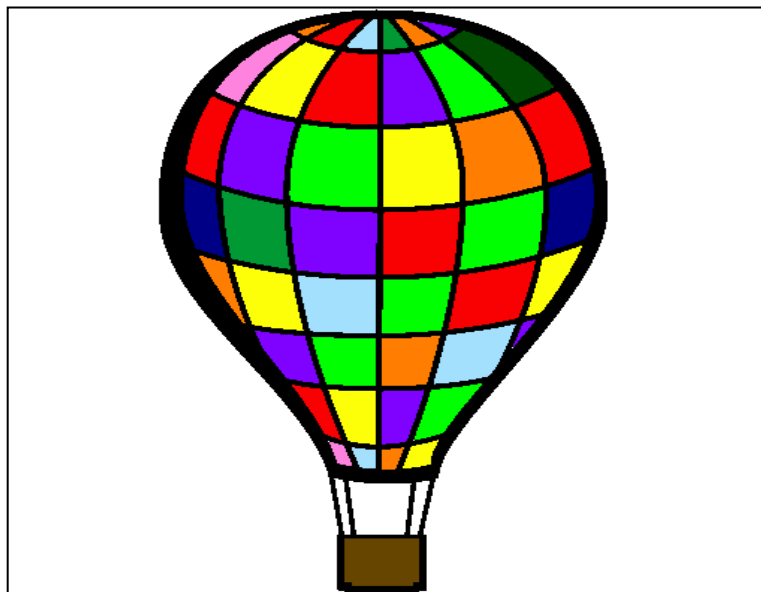


Anexo 3

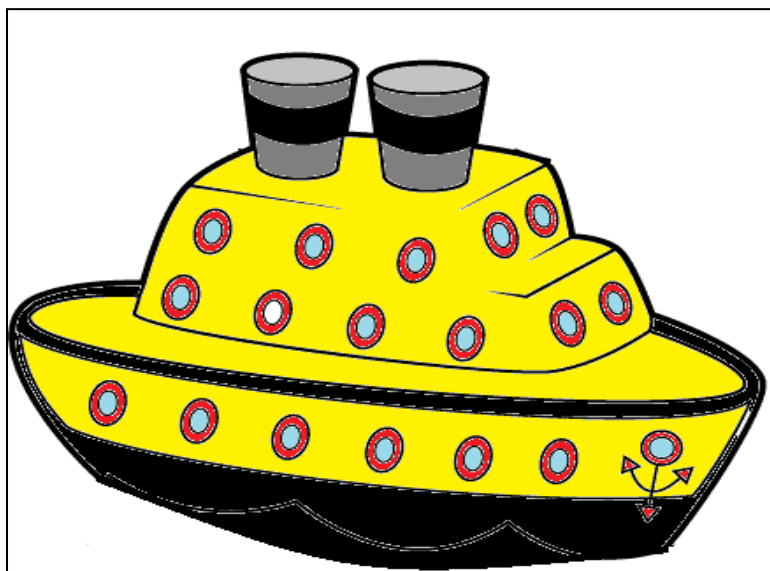
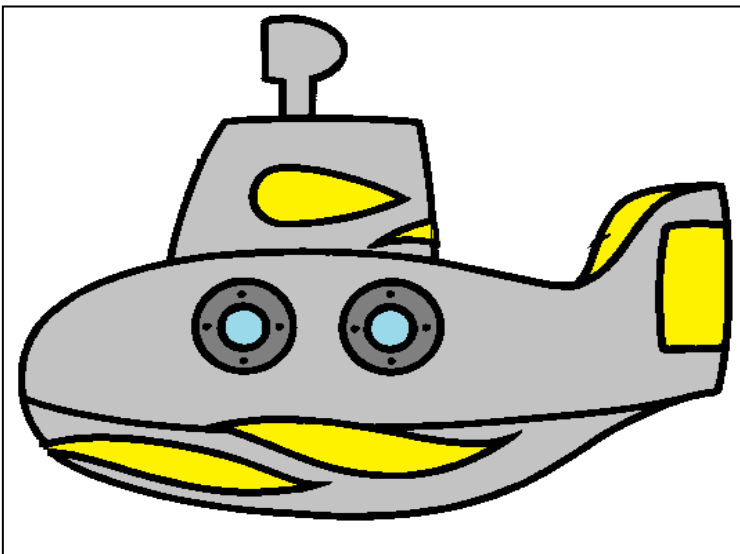
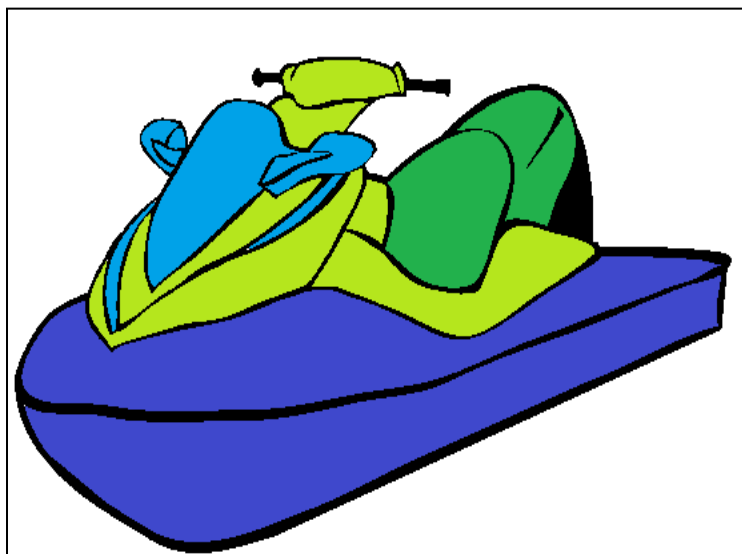
Meios de transporte terrestres



Meios de Transporte Aéreos



Meios de Transporte Aquáticos



Anexo 4

Sola sapata
rei rainha
fui ao mar
buscar sardinha
para a filha
do juiz
que está presa
pelo nariz.
Salta a pulga
da balança
dá um salto
e vai à França
os cavalos a correr
as meninas a aprender
qual será a mais bonita
que se irá esconder?

Dia 8 de Junho de 2011

(Prevenção Rodoviária)

- **Idades:** Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos

- **Objectivos:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Promover a autonomia e a independência
- Capacidade para cumprir as regras impostas na sala
- Demonstrar respeito por si e pelo outro
- Interagir e cooperar com os outros

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Desenvolver a linguagem oral através da comunicação
- Apropriar-se da especificidade do código escrito
- Desenvolver o gosto pela leitura
- Contactar com um suporte de escrita, neste caso, com um texto narrativo
- Brincar com as palavras

Domínio da expressão plástica

- Desenvolver a criatividade, sentido estético e motricidade fina
- Explorar materiais tridimensionais (material reciclável)

Domínio da expressão motora

- Deslocações em corrida e mudanças de direcção
- Realizar jogos que envolvam posições de equilíbrio

Domínio da matemática

- Desenvolver o pensamento matemático

- **Competências:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Organizar / arrumar os materiais
- Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outro

- Ajudar os colegas
- Saber esperar pela sua vez para falar
- Ouvir o outro
- Partilhar os materiais com o outro e realizar tarefas em grupo
- Ser responsável pelas decisões e materiais

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Participar em diferentes situações de comunicação
- Expressar-se oralmente de forma progressivamente mais autónoma e adequada ao contexto
- Ser capaz de participar na “leitura” da história, fazendo predições
- Manifestar prazer em brincar com as palavras, alargando o vocabulário

Domínio da expressão plástica

- Saber explorar diversos materiais de plástica (pincéis, tintas, material tridimensional, cola, tesouras)

Domínio da expressão motora

- Ser capaz de controlar os movimentos do corpo (parar, correr, saltar, pular, entre outros)

Domínio da matemática

- Proceder à contagem oral
- Trabalhar a emergência das operações, mais concretamente, a subtração

• Materiais:

- Livro “Porque é que os animais não conduzem?”, da autoria de Pedro Seromenho
- Material Reciclável
- Cola
- Tesoura
- Tintas
- Pincéis
- Computador
- Imagens de sinais de trânsito (anexo 1)

Tempo Previsto

09h – Entrada na sala

09h 40min – Leitura do livro “Porque é que os animais não conduzem?”

- Preenchimento do quadro de presenças

10h 30min – Lanche da Manhã

11h – Dar a conhecer os sinais e regras de trânsito, através de um powerpoint

- Jogo de movimento

12h 15min - Almoço

14h – Criar momento lúdico, criando frases “disparatadas”

15h 30min - Lanche da Tarde

Descrição da Actividade

Às 9h a estagiária chega ao Pré-Escolar e, juntamente com as crianças que já estavam no refeitório a cargo de um assistente operacional, dirige-se para a sala de actividades dando permissão às crianças para que se distribuam pelas diversas áreas da sala para brincarem, uma vez que as restantes crianças só chegam por volta 09h 15min.

Assim, às 09h 30min a estagiária pede ao seu grupo que comece a arrumar os materiais nos respectivos lugares, para que, às 09h 40min, possa sentar as crianças no *cantinho do conto* para que se conte a história “Porque é que os animais não conduzem?”, da autoria de Pedro Seromenho. Porém, sendo fulcral que exista uma contextualização da actividade, neste caso, da leitura do livro, a estagiária comenta com as crianças o seguinte “*Vocês lembram-se do que falámos ontem (sessão do dia 7/Junho)? E se eu pedir para me dizerem alguns meios de transporte vocês são capazes de dizer?*”, com o propósito de relembrar nas crianças alguns dos meios de transporte.

Quando as crianças mencionarem os transportes de que se lembram, a estagiária coloca-lhes a seguinte questão “*Então e os pais têm que transporte?*”, para que a

maioria das crianças diga “carro”. Assim, mencionada tal palavra a estagiária coloca ainda mais uma questão, antes de iniciar a leitura do livro, por exemplo “*E qualquer pessoa pode conduzir?*”, comentando o seguinte “*Então eu vou-vos contar um segredo! Eu não sei se todas as pessoas podem conduzir ou não, mas sei porque é que os animais não conduzem. Vocês sabem porquê?*”. Quando as crianças responderem à questão colocada, a estagiária inicia a canção das histórias uma vez que ao cantar essa canção as crianças já sabem que se vai ouvir uma história e ficam ainda mais concentradas.

Cantada a canção e com as crianças em silêncio, a estagiária inicia a leitura da história.

Note-se que, por um lado, a estagiária ao colocar a questão “....*Vocês sabem porquê?*” mencionada acima, já está a realizar actividades de pré-leitura; por outro lado e visto que as ilustrações do livro podem ser entendidas como álbuns/”quadros”, no qual não necessita de existir uma sequência para que se compreenda a história, a estagiária realiza pequenas pausas, ao longo da leitura, para que possa colocar algumas questões - actividades durante a leitura -, por exemplo “*Porque é que será que a chita anda em excesso de velocidade nas auto-estradas?*” ou “*O que é uma preguiça? Já viram que ela está a dormir agarrada apenas com as mãos e pés ao volante? Porque será?*”, podendo, de seguida, informar as crianças que a chita consegue correr, mais ou menos, a 150/200km por hora, sendo que o máximo para andar nas auto-estradas é a 120km/hora, e que a preguiça é um animal que é capaz de dormir o dia inteiro sempre na mesma posição (costas para o chão e com pernas e mãos agarradas à árvore).



Finalizado a leitura do livro e, conseqüentemente, as questões que são colocadas ao longo da mesma, ou seja, da leitura, a estagiária pergunta ao seu grupo se gostou do livro e ainda o que aprenderam com a leitura do mesmo, uma vez que este livro é indicado para que as crianças aprendam, inconscientemente, a segurança rodoviária.

Dadas as respostas, por exemplo que “não se deve falar ao telemóvel quando se conduz; que os filhos têm que usar cadeira de segurança nos carros; que é importante usar cinto de segurança, a estagiária pede à criança responsável (criança que segue no quadro de presenças) que efectue a sua função aquando do preencher o quadro de presenças, ou seja, que chame os colegas, um de cada vez, para que estes possam marcar com uma cruz as suas presenças.

À medida que as crianças vão marcando a sua presença, a estagiária pede-lhes que vão realizar a higiene, isto é, fazer as necessidades e lavar as mãos, para que, posteriormente, possam sentar-se novamente no *cantinho do conto* para ouvirem a criança responsável a executar a operação subtracção através da contagem das presenças. Nesta contagem e caso falte alguma criança, a estagiária coloca a questão “*Contaste 24 crianças, para 25 quantas faltam?*”.

Terminada a contagem e colocada a data referente à mesma, a criança responsável chama os colegas, um de cada vez, para irem formar uma fila indiana, de forma a que às 10h 30min possam ir para o refeitório comer o lanche de manhã.

É de referir que, como a criança responsável ainda não efectuou a higiene porque esteve responsável pelo quadro de presenças, esta irá realizá-la assim que chamar todos os colegas.

Às 10h 30min as crianças dirigem-se para o refeitório e às 11h, hora após o lanche e consequentemente o recreio, a estagiária volta a reunir o grupo para que possa dar continuidade ao seu trabalho.

Uma vez que o livro lido na parte de manhã aborda a prevenção rodoviária, a estagiária preparou, previamente, um powerpoint com algumas animações para que as crianças possam aprender algumas regras e sinais sobre a temática que está a ser trabalhada, por exemplo, os sinais de trânsito indicados para os peões; a forma como se deve andar nas passeadeiras e ao longo da berma da estrada; entre outras. Assim, com as crianças reunidas no *cantinho do conto*, voltadas de frente para a parede, para que vejam as imagens projectadas, a estagiária comenta com as crianças o seguinte “*A Mafalda fez um trabalho para os meninos verem. Sabem porquê? Porque este trabalho fala do mesmo tema que o livro, ou seja, da prevenção rodoviária. O que é a prevenção rodoviária?*”. O facto de a estagiária ter colocado esta última questão é fulcral para que as crianças possam associar o que ouviram de manhã, durante a história, com a expressão “prevenção rodoviária”, tentando, por elas próprias, obter uma resposta, mesmo que não seja a desejada.

Quando as crianças referirem o que para elas significa “prevenção rodoviária”, a estagiária explica-lhes que *“prevenção rodoviária é a segurança que temos que ter quando andamos na rua, ou seja, quando os adultos vão a conduzir têm que respeitar regras para que não se provoquem acidentes. As pessoas também têm que ter muito cuidado a atravessar a estrada e é importante estar sempre muito atento/a quando se conduz, ou até mesmo quando somos peões.”*

Dada e compreendida a explicação, a estagiária apresenta o powerpoint e no final do mesmo pergunta às crianças o seguinte *“Gostaram do que viram? E Porquê?”*, com o intuito de as crianças reflectirem sobre o que viram e debaterem o assunto entre as ideias de cada uma, estando, claro, sempre a estagiária presente para que a conversa não se direcione por outros caminhos.

No final de as crianças mencionarem as suas ideias, a estagiária pede-lhes que organizem uma fila indiana para que possam ir realizar um pequeno jogo de movimento, visto que é importante as crianças movimentarem-se para libertar energias, conhecendo sempre as potencialidades e limitações dos seus corpos.

Sendo o tema da sessão “Prevenção Rodoviária” e visto que as crianças, supostamente, já conhecem alguns dos sinais, a estagiária dá-lhes a conhecer o “STOP”, “o semáforo vermelho/amarelo/verde” e o “sinal que indica o local da passadeira” (Anexo 1), explicando o seguinte:

- o sinal “STOP”: significa que todas têm que parar
- o sinal do “semáforo vermelho”: todas as crianças devem parar outra vez
- o sinal do “semáforo amarelo”: todas as crianças devem andar devagarinho
- o sinal do “semáforo verde”: todas as crianças podem avançar à vontade
- o sinal das “passadeiras”: as crianças devem agarrar na mão de um colega e andar devagar e com cuidado.

Aquando da explicação do jogo, a estagiária, para verificar se as crianças compreenderam os movimentos respectivos para cada sinal, mostra novamente as imagens ao grupo com o propósito de ser este agora a mencionar o que significa cada sinal. Assim quando as crianças souberem os significados, a estagiária pede às mesmas que se sentem junto da parede para que se possa estabelecer algumas regras, sendo que estas são fundamentais para que tudo corra, pelo menos, dentro dos possíveis. Duas dessas regras que a estagiária estabelece são:

- Quem quiser falar, deve levantar o braço;

- Quando a estagiária se deitar no chão, então todas as crianças devem sentar-se e permanecer em silêncio.

O facto de a estagiária determinar regras fará com que o tempo de informação seja maior que o tempo de prática, uma vez que a estagiária ao estabelecer as regras irá pedir às crianças que executam a mesma tarefa que a anterior, ou seja, que repitam essas mesmas regras com o intuito de o grupo as relembrar.

Compreendidos os movimentos para cada sinal e as regras, a estagiária pede às crianças que comecem a correr pelo ginásio, podendo, posteriormente, mostrar os sinais para que as crianças executem os movimentos, por exemplo se as crianças estiverem a correr e a estagiária mostrar o sinal STOP, as crianças automaticamente têm que parar, independentemente das suas posições (braço ou perna levantada, olhos fechados, entre outros).

É importante mencionar que à medida que as crianças executam a corrida a estagiária pede-lhes que corram de determinada maneira, para que a mesma não se torne monótona, por exemplo: correr a gato, rastejar, pular, correr apenas com um pé, entre outras.

Sendo o almoço às 12h 15min, a estagiária, às 12h 05min, executa com as crianças alguns alongamentos, com o intuito de, posteriormente, por um lado, acalmar as crianças; por outro lado, poder dirigir o seu grupo até à sala de atividades para que o mesmo possa realizar a higiene (fazer as necessidades e lavar as mãos).

Uma vez que é rotina diária a criança responsável a chamar os colegas, esta executa a sua função, chamando os colegas um a um, para que estes mesmos possam formar uma fila indiana à porta da sala.

Estando a fila indiana composta por todas as crianças, a estagiária, às 12h 15min, inicia a canção do almoço enquanto as crianças estão a ir para o refeitório almoçar.

Às 14h, depois da hora do almoço e do recreio, a estagiária volta a reunir o grupo de crianças no *cantinho do conto*, dizendo o seguinte “*Olhem estava eu a falar ao telemóvel com a minha mãe e a dizer que os meninos desta sala já conheciam os meios de transporte, quando ela me contou que*

viu um carro com asas a voar,

e os animais na passadeira a nadar.

Será que ela está maluca ou sou eu a brincar?

Só sei que amanhã vou andar de pernas para o ar.”

Note-se que os disparates que a estagiária disse são propositados, pois pretende-se que as crianças possam ganhar interesse em brincar com as palavras de forma lúdica, dizendo os disparates que quiserem, dentro dos limites, ou seja, sem ofensas. Assim, a estagiária, logo após o diálogo estabelecido com as crianças, coloca a seguinte questão “*Acham que pode ser verdade o que a minha mãe disse? E porquê?*”, com a finalidade de as crianças explicarem, por exemplo, que um carro não tem asas ou que os animais não podem nadar nas passadeiras, porque nestas não existe água.

Depois das explicações dadas, a estagiária propõe ao grupo que, dentro dos limites, crie algumas palavras disparatadas para que a mesma, ou seja, a estagiária, as transcreva para um papel.

É de mencionar que, em primeiro lugar, a estagiária transcreve as frases para um papel porque, para além de as crianças ainda não saberem escrever, irá anexá-las na sala de actividades; e em segundo lugar, a estagiária explica ao grupo de crianças que as frases construídas devem estar relacionadas com a temática, ou seja, com a prevenção rodoviária, tal como a frase que a própria citou anteriormente, onde inclui a palavra “carro” e “passadeira”.

Recolhidas algumas frases, a estagiária dá continuação aos trabalhos de reciclagem, em que as crianças que não terminaram os meios de transporte na sessão anterior terminam e aquelas que já acabaram vão, também com o material reciclável, fazer os sinais de trânsito que aprenderam, para que, posteriormente, se coloque todos os trabalhos na área da garagem.

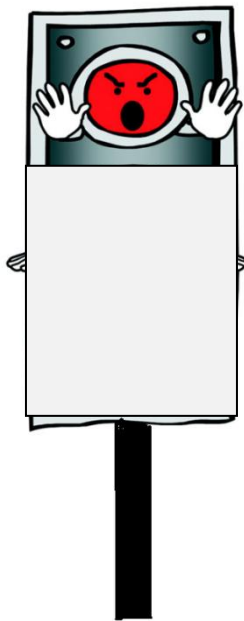
Chegadas as 15h 20min a estagiária pede ao grupo de crianças que inicie a arrumação dos materiais para que as mesmas possam ir realizar a higiene e buscar às suas mochilas o lanche que será comido no refeitório às 15h 30min.

Anexos

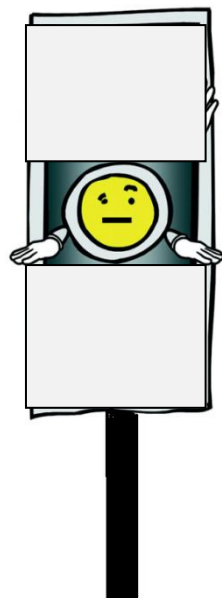
Anexo 1



Parar



Parar



Andar devagarinho



Andar a qualquer velocidade



Andar devagar e com cuidado, com a mãe dada a outro colega

Dia 20 de Junho de 2011

(As férias)

- **Idades:** Crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos

- **Objectivos:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Promover a autonomia e a independência
- Capacidade para cumprir as regras impostas na sala
- Demonstrar respeito por si e pelo outro
- Interagir e cooperar com os outros

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Desenvolver a linguagem oral através da comunicação
- Desenvolver a consciência fonológica e sintáctica
- Desenvolver o gosto pela leitura

Domínio da expressão musical

- Desenvolver o gosto pela música
- Explorar o corpo de forma integrada e harmoniosa
- Desenvolver os eixos escutar e dançar
- Desenvolver o poder de reflexão, de observação, de memorização
- Contactar com música clássica

Domínio da expressão matemática

- Desenvolver o pensamento matemático

- **Competências:**

Área de Formação Pessoal e Social

- Organizar / arrumar os materiais
- Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outro

- Ajudar os colegas
- Saber esperar pela sua vez para falar
- Ouvir o outro
- Partilhar os materiais com o outro e realizar tarefas em grupo
- Ser responsável pelas decisões e materiais

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- Participar em diferentes situações de comunicação
- Expressar-se oralmente de forma progressivamente mais autónoma e adequada ao contexto
- Trabalhar a discriminação auditiva
- Descobrir relações semânticas entre duas palavras

Domínio da expressão musical

- Reproduzir compassos binários utilizando corpo
- Desenhar grafismos não convencionais
- Sincronizar o corpo consoante o ritmo e melodia da música

Domínio da matemática

- Proceder à contagem oral
- Trabalhar a emergência das operações, mais concretamente, a subtracção

• Materiais:

- Fantoche
- CD com música clássica de Strauss
- Aparelhagem
- Lápis de Cor
- Folha A3 de Desenho
- Cartolina para realizar a leitura rítmica
- Poema “As férias batem à porta”
- Objecto da sala para fazer o jogo da “barquinha”

Tempo Previsto

09h – Entrada na sala

09h 40min – Preenchimento do quadro de presenças

- Actividades de expressão musical

10h 30min – Lanche da Manhã

11h – Leitura do poema “As férias batem à porta”, utilizando um fantoche

- Jogo da “barquinha”

12h 15min - Almoço

14h – Preparação para a festa final do ano lectivo

15h 30min - Lanche da Tarde

Descrição da Actividade

Às 9h a estagiária entra na sala de actividades e reúne todas as crianças, que já estejam presentes no Jardim de Infância, podendo-as distribuindo pelas diversas áreas existentes na sala, uma vez que essa mesma distribuição resulta da espera pelas restantes crianças que chegam por volta das 9h 20min. Assim, quando chegadas todas as crianças, ou pelo menos a maioria, a estagiária, às 9h 40min, pede ao seu grupo que inicie a arrumação dos diversos materiais nos respectivos lugares para que, posteriormente, se possa dar início ao preenchimento do quadro de presenças. Para a elaboração do preenchimento deste quadro, a criança responsável executa a sua tarefa chamando os colegas, um de cada vez, para que estes possam marcar as suas presenças com uma cruz.

Marcadas todas as presenças, a criança responsável inicia a contagem das mesmas, trabalhando, inconscientemente, a *emergência das operações*, mais concretamente, a *subtracção*, no qual chega à conclusão de quantas crianças faltam na sala.

Note-se que caso a criança tenha dificuldades para a tarefa anterior, a estagiária coloca a seguinte questão, por exemplo caso falem 3 crianças “*Contaste 22 crianças, para 25 quantas é que faltam?*”.

Obtida a resposta por parte da criança responsável, esta coloca a data no quadro respectivo para a mesma tarefa e de seguida senta-se no *cantinho do conto*, local onde os restantes colegas estão sentados. Reunidas todas as crianças no *cantinho do conto*, a estagiária coloca-lhes a seguinte questão “*Vocês lembram-se daquela actividade de música que a Mafalda fez com os meninos e que tinha a imagem de um passarinho (mostrando-lhes os materiais necessários para essa mesma actividade)? O que tínhamos que fazer nesta actividade, alguém se lembra?*”, com o propósito de, em primeiro lugar, voltar a trabalhar com as crianças essa mesma actividade, mas desta vez com um maior grau de dificuldade; e em segundo lugar, para que as crianças, por si só, se lembrem de como foi executada a tarefa e qual era o seu objectivo.

Lembrada a tarefa, a estagiária propõe às crianças outras actividades de música, onde é aplicada nova leitura musical (Anexo 1). Porém é de explicitar que, por um lado, a estagiária dificulta a leitura dos compassos, acrescentando a figura rítmica mínima, pois numa outra sessão (sessão do dia 26 de Maio) as crianças conseguiram executar essa leitura com facilidade; por outro lado, a estagiária exemplifica a leitura dos compassos, uma vez que, apesar da facilidade na leitura por parte das crianças, estas ainda não tiveram qualquer contacto com a figura rítmica mínima (2 tempos).

Com o intuito de as crianças compreenderem que o que estão a fazer é ler um compasso, a estagiária, à medida que executa a actividade com o grupo, vai apontando para os desenhos, que representam as figuras rítmicas, neste caso, para os “pés” que representam as mínimas e cuja representação sonora será através da percussão corporal (bater um pé), e para as “mãos” que representam as colcheias, no qual a sua representação sonora será igualmente a percussão corporal (bater duas palmas rápido).

Depois de interpretadas todas as figuras rítmicas, a estagiária comenta com as crianças o seguinte “*Quando nós aprendemos música, normalmente ouvimos e aprendemos letras de músicas, não é verdade? Então a Mafalda estava a pensar em colocar um CD com músicas diferentes das que aprendemos. Querem ouvir?*”, com o propósito de as crianças terem contacto com canções clássicas, mais propriamente, com músicas de Strauss.

Quando ouvidas, pelo menos, uma canção de Strauss, a estagiária distribui as crianças pelas diversas mesas, entregando a cada uma folhas A3 de desenho, para que as

crianças possam ouvir atentamente as músicas que irão ser tocadas, podendo, posteriormente, desenhar grafismos convencionais. Por exemplo, na música “Danúbio Azul”, da autoria de Strauss, as crianças podem realizar pequenos traços, círculos, ondas, entre outros, com lápis de cor, para representar a abordagem que a criança dá à música.

Note-se que essa abordagem depende de criança para criança, uma vez que o que as crianças fazem ao desenhar traços é a reflectir sobre a música que está a ser tocada.

Finalizada esta tarefa, a estagiária, às 10h 15min, pede às crianças que se dirijam para a casa de banho com o intuito de efectuarem a higiene (fazer as necessidades e lavar as mãos), uma vez que o lanche é às 10h 30min. Contudo, caso a actividade anteriormente explícita termine muito antes das 10h 15min, a estagiária pede às crianças que se distribuam pela sala, com o intuito de estas dançarem livremente consoante a música de Strauss que irão ouvir e que irá, mais uma vez, representar aquilo que para as crianças a música significa.

Note-se que para a execução desta actividade cada criança poderá dançar de maneira diferente, pois tudo irá depender do que a música lhes transmitir.

Chegadas as 10h 30min, a estagiária pede à criança responsável que comece a chamar os colegas, um de cada vez, para que estes possam formar uma fila indiana à porta da sala, antes de irem para o refeitório. Formada a fila, a estagiária dirige o seu grupo até ao refeitório para que este possa lanchar uma bolacha, juntamente com um pacote de leite com ou sem chocolate.

Às 11h, depois da hora do recreio, a estagiária volta a reunir o seu grupo, no *cantinho do conto*, para dar início à actividade planeada e que será a leitura do poema “As férias batem à porta”, com alguns erros propositados (Anexo 2), uma vez que as crianças irão entrar em férias brevemente.

Note-se que, em primeiro lugar, o poema irá ser dito com alguns erros, propositados, para que se possa desenvolver nas crianças a discriminação auditiva, a consciência fonológica e sintáctica; em segundo lugar, a leitura do poema irá ser lido através de um fantoche (fantoche utilizado na sessão do dia 24 de Maio e que é conhecido como a “Maria Jaquina que fala mal”, uma vez que nessa sessão aplicou-se o mesmo fantoche para uma actividade semelhante); e em terceiro lugar, a função das crianças, perante os erros colocados, será identificá-los e corrigi-los.

Sendo importante contextualizar a actividade, a estagiária antes de apresentar o fantoche às crianças, coloca a seguinte questão às crianças “*Vocês que estação do ano se inicia amanhã?*”, com o propósito de as crianças mencionarem o verão²¹.

Quando as crianças referirem a palavra pretendida, a estagiária, ainda para a contextualização da actividade anterior, pergunta às crianças “*Então e no verão estamos na escolinha?*” e “*Então onde estamos?*”, para que as crianças respondam que estão em férias.

Depois das respostas das crianças, a estagiária apresenta o fantoche para realizar a actividade proposta e, após realizada a tarefa do detectar os erros, a estagiária realiza com as crianças um jogo bastante conhecido pelas crianças – o “jogo da barquinha”. Este jogo consiste em as crianças mencionarem uma/duas palavras relacionadas com o tema a ser trabalhado, neste caso, as férias. Por outras palavras, as crianças perante um objecto na mão (que irá representar a barquinha) devem dizer o seguinte “**aqui vai uma barquinha carregadinha de praia**”, onde as palavras a negrito devem permanecer e apenas a sublinhada será substituída por uma/duas palavra(s) que a criança escolha.

Às 12h 05min, depois de realizado o jogo da “barquinha”, a estagiária pede às crianças para se dirigirem para a casa de banho com o propósito de fazerem as necessidades e lavar as mãos, uma vez que o almoço é às 12h 15min. Assim, a esta hora, 12h 15min, a criança responsável executa a sua tarefa, que será chamar os colegas para que estes possam ir formar a fila indiana à porta da sala antes de irem para o refeitório almoçar.

Às 14h, depois da hora de almoço, a estagiária volta a juntar o seu grupo para que o possa treinar para a festa final do ano lectivo, dia 22 de Junho, em que as crianças irão cantar ao palco como se fossem tunantes.

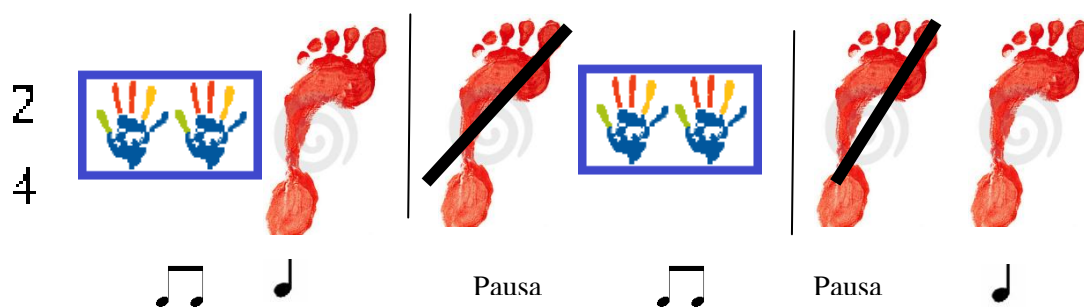
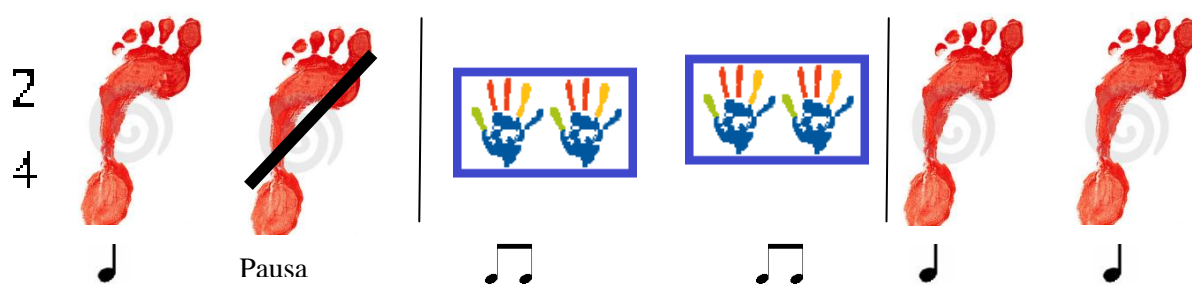
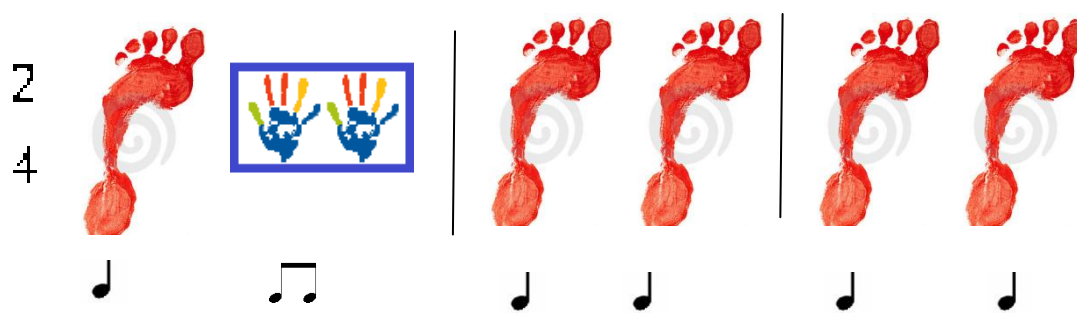
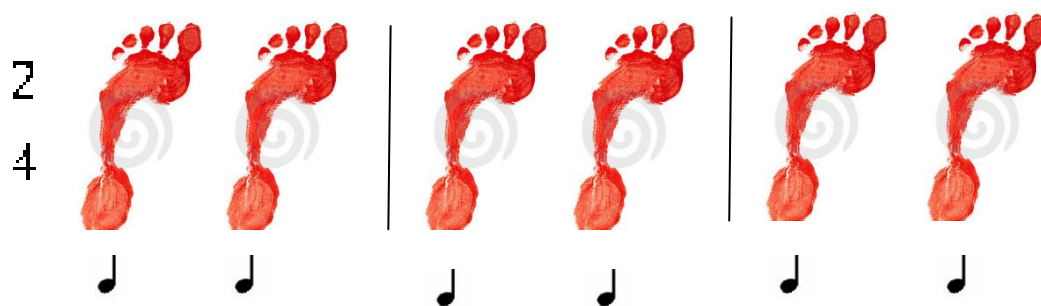
Depois de algum treino, às 14h 40min, as crianças podem brincar nas diversas áreas existentes na sala, uma vez que através da brincadeira também se proporcionam aprendizagens.

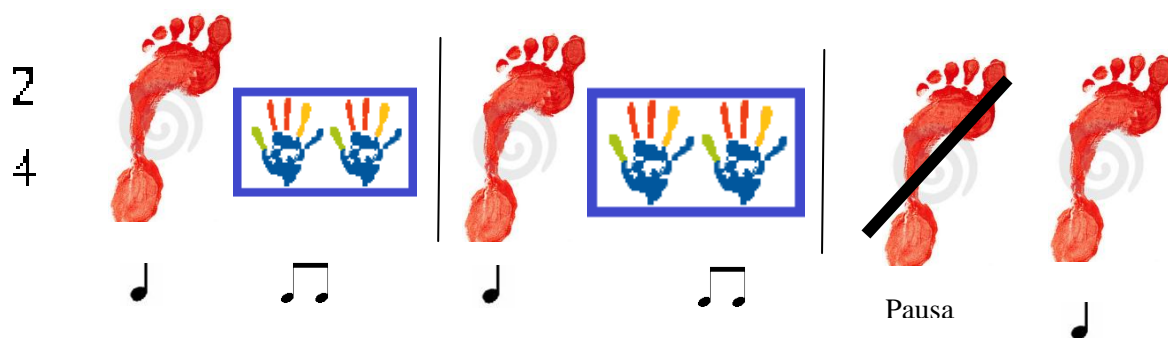
Às 15h 20min as crianças iniciam a arrumação dos materiais para que possam ir realizar a higiene, uma vez às 15h 30min é hora do lanche.

²¹ Caso as crianças não saibam que é o verão, a estagiária pede ao seu grupo para olhar para os cartazes das estações do ano expostos na sala para que depois digam qual o cartaz que falta, pois o cartaz do verão ainda não foi executado pelas crianças.

Anexos

Anexo 1 (Alguns exemplos)





Legenda:



Representação Sonora: Bater palmas duas vezes rápido



Representação Sonora: Bater com o pé uma vez



Representa Pausa: Não deve ser realizado qualquer som

Anexo 2

AS FÉRIAS BATEM À PORTA

As férias batem à porta
impacuentes, querem entar,
são amigas da calor
do sol, da paia e do mar.

Trazem festas populares,
faguetes, bombos, melão,
pimentos, sardénha assada,
dias quentes de verão.

Tazem pêssegos, jilados,
fatias de melancia,
viaguens, tendas, caravanas,
descobertas, alegria.

As férias batam à porta
pu favor deixem entar
o ano só tem um verão
é preciso aproveitar.

Anexo II

Entrevista entregue à educadora

Entrevista

Objectivo Geral: Conhecer as estratégias que visem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, através do contacto com diversos suportes de escrita, que são aplicadas ao longo da prática da educadora	Objectivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender quais os suportes de escrita utilizados ao longo da prática da educadora; - Conhecer algumas das actividades que a educadora utiliza para desenvolver a compreensão do oral e a expressão oral nas crianças; - Entender a opinião da educadora sobre o projecto da “Leitura Vai e Vem” e qual a sua aplicação. 	
		Pequenas Notas
Bloco 0 <u>Identificação</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Nome: - Anos de serviço: - Formação Inicial: - Agrupamento: 	<ul style="list-style-type: none"> - Porquê da escolha da profissão - Escolha um pseudónimo:
Bloco 1 <u>O uso dos livros infantis disponíveis na sala de actividades</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Tem-me sido possível constatar que existem vários tipos de livros na sua sala. Esses livros são usados ao longo da sua prática? Com que frequência? - Acha que esses livros são de qualidade? - Na sua prática utiliza outros tipos de suportes de escrita? Quais? Com que frequência os aplica? - Na sua opinião em que medida os suportes de escrita usados (livros e não livros) contribuem para o desenvolvimento da criança? 	

<p>Bloco 2</p> <p><u>Linguagem Oral</u></p> <p>(Gostaria de saber algumas opiniões suas acerca do tema “linguagem oral”, mais especificamente, como é que esta pode ser desenvolvida)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião as crianças da sala manifestam um desenvolvimento normal relativamente a esta competência, ou seja, da linguagem oral? Como descreve esse desenvolvimento? - Quais são os aspectos da oralidade que mais privilegia nas actividades que propõe às crianças? - Que actividades planifica com vista ao mais eficaz desenvolvimento da linguagem oral? Com que frequência? 	
<p>Bloco 3</p> <p><u>Projecto da “leitura Vai e Vem”</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tenho conhecimento que está integrado nesta escola o projecto da “Leitura Vai e Vem”. Aplica esse projecto na sala? Com que regularidade? - Acha que esse projecto é bem aceite pelo seu grupo de crianças? - Na sua opinião qual a importância do projecto? 	

Obrigada pela atenção

A estagiária,

Mafalda Cabrita

Anexo III

Transcrição total e selectiva da entrevista

Transcrição total da entrevista

Note-se que,

- as perguntas a sublinhado foram as acrescentadas na altura da entrevista;
- a letra **I** identifica as questões colocadas pela Investigadora e a letra **E** identifica as respostas da pessoa Entrevistada;
- o que está entre parêntese são pequenos à partes;
- as reticências são indicadores de pausas feitas pela pessoa entrevistada.

• Bloco 0 – Identificação

Nome: Paula Cristina Paiva Marvão

Anos de Serviço: Tenho 20 anos de serviço e nesta escola é o segundo ano lectivo.

Formação Inicial: Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP)

I - Tirou mais alguma formação?

E - Tirei supervisão pedagógica, fiz a licenciatura com um...fiz um CEPS em supervisão pedagógica

I - Qual o agrupamento em que exerce funções actualmente?

E - Cristóvão Falcão

I - Em que outros agrupamentos exerceu a sua profissão?

E - Já trabalhei no ensino...nos primeiros anos trabalhei no ensino particular, numa IPSS, onde fiz 8 anos de serviço. Depois fui 1 ano para um colégio para Lisboa, um colégio particular também...em Lisboa, estava com licença sem vencimento, e depois voltei.

Voltei mais um ano para o ensino particular e só depois é que ingressei na rede pública. Concorri ao Estado, ao quadro de vinculação, só saí depois de entrar no quadro de vinculação e desde aí tenho estado em vários agrupamentos, como Nisa, Alter do Chão (que foi onde estive mais tempo apesar de serem escolas diferentes), Arronches e Cristóvão. Basicamente andei sempre por estes agrupamentos.

I - Qual o motivo da escolha da sua profissão?

E - Escolhi porque tive contacto com esta profissão desde muito cedo. Visitava frequentemente um jardim-de-infância quando era adolescente e comecei a ganhar gosto

pela dinâmica que se estabelecia no jardim-de-infância. Depois, a nível de competências, sempre gostei muito de coisas relacionadas com arte, com expressão plástica e achei que era uma profissão onde eu podia, entre outras (que eu tinha hipóteses de outras, se eu tivesse entrado para EVT ou para...), pronto, sempre foi uma vertente que eu (ou decoração de interiores) sempre fui muito para essas áreas assim. Depois de consciencializar-me de...sendo mais velha, o meu objectivo sempre foi entrar para um curso relacionado com educação, ou via ensino ou um nível mais baixo como este do pré-escolar, ou então nível preparatório ou secundário, mas sempre na área de EVT, tanto que eu fiz na escola sempre as opções de EVT e ainda estive “vai não vai” (se não tivesse arranjado logo colocação fazia o resto das disciplinas, que eram muito poucas, eram 4 disciplinas, que eu tinha as opções todas de EVT, só me faltavam fazer o português e a matemática de...porque nós tínhamos o tronco comum, as disciplinas eram as mesmas...) mas depois consegui logo emprego e acabei por enverdar por este nível de ensino.

I - Escolha um pseudónimo.

E - Educadora.

- **Bloco 1 - O uso dos livros infantis disponíveis na sala de actividades**

I - Tem-me sido possível constatar que existem vários tipos de livros na sua sala. Esses livros são usados ao longo da sua prática?

Com que frequência?

E - Os livros que tenho na sala não foram escolhidos por mim, já existiam quando eu vim e não tenho grandes verbas para adquirir livros a meu gosto. Então são utilizados mais como actividades livres, para eles terem contacto com os livros, do que propriamente nas actividades, porque eu nas actividades raramente utilizo os livros, porque a maioria dos livros que tenho ali não correspondem muitos nem aos meus interesses nem às motivações, nem às actividades que eu quero realizar. Eventualmente, porque eu até costumo trabalhar de forma a...há um dia da semana que, às vezes até mais do que um dia, conforme a rotina, que eles vão buscar, às vezes até é o responsável, vai à biblioteca da sala e escolhe um livro para eu contar nesse dia, desde que não haja nenhuma actividade mais organizada nem com a temática mais específica. Nesta sala isso não acontece...raramente acontece, eventualmente faço essa actividade, “escolhe lá um livro da biblioteca”.

Mas como a maioria dos livros que ali estão não são do meu agrado, fujo um bocadinho daí. Prefiro contar histórias que vamos buscar à biblioteca da escola, que tem livros muito bons, ou que trago de casa ou relacionados com o tema para motivar. Trabalho mais com esses livros do que propriamente com os que estão na sala. Os livros que estão na sala servem de recurso como instrumento de motivação ao livro, o contacto com o livro e eles verem as imagens e associarem a história, porque a maioria das histórias até são conhecidas que eles associam a gravura à história que conhecem.

Não trabalho muito com os livros propriamente ditos da sala, apesar de ser um recurso que está sempre aberto aos meninos e que sempre que possa adquiro livros para lá, mas as verbas actualmente também são muito escassas porque nestes grupos grandes é para o material de desgaste e pouco mais.

I - Então não acha estes livros de qualidade?

E - Não! Os livros que ali existem, a maioria, não têm qualidade. Até houve uma mãe que se ofereceu para oferecer uns livros e eu propus histórias tradicionais, que é o que eles...como actividade livre é sempre bom para eles terem histórias tradicionais. Mas como qualidade e a senhora não entendia muito de livros, realmente comprou uns livros, mas a qualidade não é muita.

I - Na sua prática utiliza outros tipos de suportes de escrita? Quais? Com que frequência os aplica?

E - Sim! É assim, as actividades com suportes escritos, nomeadamente histórias, lengalengas e poesias, pertencem às rotinas do jardim-de-infância. Todos os dias são utilizados, ou de uma maneira ou de outra, ou numa actividade ou noutra. Todos os dias há hora da história; se não há história há poesia, se não há poesia há canção, se não há canção há lengalenga, e esses momentos pertencem mesmo às rotinas e são privilegiados.

I - E os suportes de escrita como trava-línguas e adivinhas? Não os aplica ao longo da sua prática?

E - Trava-línguas nem tanto! Mas depende dos temas, depende às vezes se a gente vai encontrar alguma coisa que se relacione com a temática que se quer explorar. Às vezes caímos um bocadinho no exagero de encontrar coisas que se relacionem com as temáticas. Às vezes sem querermos vamos cair um bocadinho por aí.

Eu consigo dosear, muitas vezes quando estamos a trabalhar sem ser vocês em estágio, temos os objectivos, temos a planificação anual, temos a planificação mensal, mas não temos aquela planificação diária. Então tenho muito mais liberdade e acaba-se

por se ir buscar recursos a muito mais livros, até a uma história que se encontra ali ou uma história que os meninos trazem que nós até achamos bonita e que até achamos educativa, e pegamos nela e fazemos ali um dia, conseguimos, às vezes, trabalhar nela um dia inteiro.

De uma maneira ou de outra apoderamo-nos muito desses recursos.

I – Então sabe-me dizer quantas vezes por semana, ou por mês, é que aborda trava-línguas e adivinhas?

E – Trava-línguas e adivinhas, às vezes há semanas que não se utiliza. Lá está! Uma vez é história, outras vezes é poesia, outras vezes é lengalenga. Há sempre um momento no dia que surgem esse tipo de actividades; agora se são adivinhas, se são histórias, se são poesias, é aleatório. Não estou a pensar que hoje vai ser adivinhas, que amanhã vai ser...é o que surge! Muitas vezes o que há das temáticas que se relacionam, é mais por aí, a perspectiva é mais por aí, do que dizer assim “todos os dias vão ouvir uma adivinha, todos os dias vão ouvir uma lengalenga, todos os dias vão...”. Há um momento do dia na sala, um pelo menos há sempre, que eles muitas vezes quando estão já muito habituados a isso, (este ano essa rotina passou um bocadinho, porque quando se tem alunas e assim perde-se um bocadinho, porque vocês próprias têm as vossas planificações e outras...), eles próprios dizem “hoje ainda não contámos a história Paula” e eu às vezes digo “hoje não trago uma história, hoje é uma poesia; hoje em vez de ser uma história é uma adivinha”.

Pronto, é mais um momento da história, que às vezes é história e outras vezes não é história. Mas é aquele momento que eles cantam a canção da história na mesma, estão sentados, estão a escutar; pronto é mais por aí.

I - Na sua opinião em que medida os suportes de escrita usados (livros e não livros) contribuem para o desenvolvimento da criança?

E - O contacto com os livros é muito importante. O pré-escolar é um nível de ensino por excelência, de propedêutica e motivação.

O nosso objectivo principal é desenvolver a criança a todos os níveis. E o ensino e contacto com livros, e outros suportes escritos, é uma forma de eles ganharem gosto, para ganharem motivação, para se desenvolverem; porque se eles contactarem muito com histórias (o iniciar, a sequência e o final)... já não falando nos conhecimentos todos que as histórias, e esses suportes escritos todos, transmitem.

O contacto com os livros, a motivação para os livros e para os suportes de escrita, muitas vezes eles começam a associar palavras, começam a associar o título, começa

por aí; depois começam a associar a história “eu já conheço esta história ou tenho esta história em casa ou a minha mãe conta-me de uma maneira” e eu conto de outra.

Dá um leque de possibilidades a histórias e por isso é que não devemos descuidar ... as histórias e estes suportes não devem ser descuidados. Há actividades que nós até podemos descuidar e fazer de uma maneira ou fazer de outra, agora as histórias e estes suportes têm que existir num jardim-de-infância e com muita regularidade e com muita frequência, porque é um meio por excelência de ensino e de aprendizagem.

I - Faz habitualmente actividades de leitura, isto é, de pré-leitura, ao longo da leitura e de pós-leitura?

E – Normalmente faço e eles gostam de saber! Fazem perguntas sobre o autor, eu digo sempre quem é o autor; depois às vezes associamos porque já ouvimos histórias daquele autor; outros conhecem em casa e têm histórias em casa; também é uma motivação para as histórias e para os escritores. Muitas vezes percebem que a ilustração também é importante e às vezes até nos conta a história sem texto. Pronto, normalmente fazemos uma exploraçãozinha.

Depois conta-se a história, que pode e deve ser contada de variadíssimas formas, isso é que também é importante, pois umas vezes deve ser lida, outras vezes deve ser contada. Mesmo sem livros eles conhecem os livros e sabem... é outra forma; mas também há powerpoints, há montes de formas de eles se motivarem para os suportes escritos, para não ser sempre a mesma coisa.

E o pós-leitura umas vezes sim, outras não! Às vezes há histórias que só por si não é preciso dizer mais nada, terminam e aconteceu isto, gostaram e acabou-se. E há histórias que nós até temos, como motivação para outras actividades, que temos que puxar por ali “olhem lá então mas este senhor o que fez e porquê?”, pronto se formos por aí precisamos mesmo do pós, se quisermos que eles falem da história também; mas eles terem noção de que nem sempre é preciso, porque muitos até gostam da história sem se dizer mais nada.

I – Mas e durante a leitura, isto é, fazermos uma pausa na leitura da história para a explorar no momento costuma ser habitual nas suas práticas?

E – Eu não gosto muito de fazer isso! Gosto mais do clima da história, a não ser que seja uma coisa assim mesmo para motivação e para trabalhar ou algum tema ou alguma coisa; mas quebra muito. Quebra muito o interesse e a capacidade de atenção deles, depois um começa a dizer uma coisa, o outro a dizer outra, e o clima de história terminou, porque é já mais uma conversa do que propriamente uma história.

• **Bloco 2 – Linguagem Oral** (Gostaria de saber algumas opiniões suas acerca do tema “linguagem oral”, mais especificamente como é que esta pode ser desenvolvida)

I - Na sua opinião as crianças da sala manifestam um desenvolvimento normal relativamente a esta competência, ou seja, da linguagem oral? Como descreve esse desenvolvimento?

E – Sim! No entanto o desenvolvimento da linguagem oral é sempre relacionado com o desenvolvimento de outros níveis e é uma competência que não aparece despegada do resto. Normalmente as crianças mais desenvolvidas...o desenvolvimento é sempre transversal a todas as áreas e uma criança que está desenvolvida numa área, normalmente, está desenvolvida noutra; a não ser que ser uma criança mais inibida, mais retraída, que às vezes tem mais dificuldade e até tem lá as competências. Mas normalmente está sempre relacionado com os outros níveis de desenvolvimento.

I – Quais são os aspectos da oralidade que mais privilegia nas actividades que propõe às crianças?

E - Oralidade livre (possibilidade de se expressarem sempre que quiserem, dar espaço e tempo porque que cada criança tem o seu ritmo); saber expressar-se; saber intervir; saber esperar pela sua vez; interpretar o que ouve, porque isso também é muito importante.

I - Que actividades planifica com vista ao mais eficaz desenvolvimento da linguagem oral? Com que frequência?

E – A frequência é constante e as actividades todos os dias (a leitura de histórias em diferentes suportes, jogos de palavras, exploração de poesias, lengalengas, adivinhas) os quais estão presentes todos os dias, como já disse.

I – Será que pode explicitar o que entende por jogos de palavras?

E – Por exemplo o “jogo da barquinha” é um jogo de palavras, é da área vocabular, é dizer palavras da mesma família e tem a ver com um tema. Mas há mais jogos, um que é os contrários, os sinónimos; os opostos, os antónimos; poesia só com palavras, cada um diz uma palavra (vai passando).

- **Bloco 3 – Projecto da “Leitura em vai e vem”**

I – Tenho conhecimento que está integrado nesta escola o projecto da “Leitura em vai e vem”. Aplica esse projecto na sala? Com que regularidade?

E – Semanalmente, mas noutros modos. Pois eles iam à biblioteca escolher o livro, escolhiam eles próprios o livro que queriam levar e era só para ser lido em casa, traziam e depois não era trocado o livro. Nas sextas-feiras íamos à biblioteca e escolhiam, os três próximos a trazer.

I – Então iam à biblioteca sempre de sexta a sexta, correcto?

E – Sim, para nos fim-de-semana os pais terem mais tempo para contar a história.

I – Mas quando as crianças iam à biblioteca da escola escolher os livros tinham que trazer um diferente do colega? Não podiam escolher um livro que o colega tinha seleccionado e levado para casa na semana anterior, por exemplo?

E – Podem levar claro! Às vezes eles querem levar os mesmos, vêem os outros a levar e também querem aquele livro, ou porque a imagem é apelativa ou porque o outro disse “não sei o quê”, e então às vezes até querem os mesmos.

I – Acha que esse projecto é bem aceite pelo seu grupo de crianças?

E – Sim, sim.

I – Na sua opinião qual a importância do projecto?

E – Aqui é muito a ligação com a família. É fazer com que as famílias pelo menos esse livro leiam, porque às vezes as pessoas esquecem-se um bocadinho de contar a história em casa; e motivar um bocadinho para o livro e para as histórias em casa.

Às vezes a partir desse até ganham o gosto “e amanhã contas-me outra” e é mais, também, a ligação do jardim-de-infância com a família.

I – E acha que esse projecto é bom para o desenvolvimento oral das crianças?

E – Sim claro! Então isto são histórias e ainda por cima contadas pelos pais, que são aqueles que eles mais gostam que lhes contem histórias. Mas muitas vezes as pessoas não têm tempo nem disponibilidade e às vezes nem se lembram e assim pelo menos esse têm que ler.

Transcrição selectiva da entrevista

Note-se que,

- as perguntas a sublinhado foram as acrescentadas na altura da entrevista;
- a letra **I** identifica as questões colocadas pela Investigadora e a letra **E** identifica as respostas da pessoa Entrevistada;
- o que está entre parêntese juntamente com reticências representam cortes feitos à entrevista daquilo que era informação à parte, isto é, desnecessária.
- as reticências são indicadores de pausas feitas pela pessoa entrevistada.

• Bloco 0 – Identificação

Nome: Paula Cristina Paiva Marvão

Anos de Serviço: Tenho 20 anos de serviço e nesta escola é o segundo ano lectivo.

Formação Inicial: Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP)

I - Tirou mais alguma formação?

E - Tirei supervisão pedagógica, (...) fiz um CERS em supervisão pedagógica

I - Qual o agrupamento em que exerce funções actualmente?

E - Cristóvão Falcão

I - Em que outros agrupamentos exerceu a sua profissão?

E - (...) nos primeiros anos trabalhei no ensino particular, numa IPSS, onde fiz 8 anos de serviço. Depois fui 1 ano para um colégio para Lisboa (...).

(...) tenho estado em vários agrupamentos, como Nisa, Alter do Chão (...), Arronches e Cristóvão. (...)

I - Qual o motivo da escolha da sua profissão?

E - Escolhi porque tive contacto com esta profissão desde muito cedo. Visitava frequentemente um jardim-de-infância quando era adolescente e comecei a ganhar gosto pela dinâmica que se estabelecia no jardim-de-infância. Depois, a nível de competências, sempre gostei muito de coisas relacionadas com arte, com expressão plástica (...). (...) sendo mais velha, o meu objectivo sempre foi entrar para um curso relacionado com educação, ou via ensino ou um nível mais baixo como este do pré-escolar, ou então nível preparatório ou secundário, mas sempre na área de EVT, (...) mas depois consegui logo emprego e acabei por enverdar por este nível de ensino.

I - Escolha um pseudónimo.

E - Educadora.

- **Bloco 1 - O uso dos livros infantis disponíveis na sala de actividades**

I - Tem-me sido possível constatar que existem vários tipos de livros na sua sala. Esses livros são usados ao longo da sua prática?

Com que frequência?

E - Os livros que tenho na sala não foram escolhidos por mim, já existiam quando eu vim e não tenho grandes verbas para adquirir livros a meu gosto. Então são utilizados mais como actividades livres, para eles terem contacto com os livros, do que propriamente nas actividades, porque eu nas actividades raramente utilizo os livros, porque a maioria dos livros que tenho ali não correspondem muitos nem aos meus interesses nem às motivações, nem às actividades que eu quero realizar. Eventualmente, (...) à um dia da semana que, às vezes até mais do que um dia, conforme a rotina, que eles vão buscar (...) um livro para eu contar esse dia, desde que não haja nenhuma actividade mais organizada nem com a temática mais específica. (...)

Mas como a maioria dos livros que ali estão não são do meu agrado (...) Prefiro contar histórias que vamos buscar à biblioteca da escola, que tem livros muito bons, ou que trago de casa ou relacionados com o tema para motivar. Trabalho mais com esses livros do que propriamente com os que estão na sala. Os livros que estão na sala servem de recurso como instrumento de motivação ao livro, o contacto com o livro e eles verem as imagens e associarem a história, porque a maioria das histórias até são conhecidas que eles associam a gravura à história que conhecem.

Não trabalho muito com os livros propriamente ditos da sala, apesar de ser um recurso que está sempre aberto aos meninos e que sempre que possa adquiro livros para lá, mas as verbas actualmente também são muito escassas porque nestes grupos grandes é para o material de desgaste e pouco mais.

I - Então não acha estes livros de qualidade?

E - Não! Os livros que ali existem, a maioria, não têm qualidade. (...)

I - Na sua prática utiliza outros tipos de suportes de escrita? Quais? Com que frequência os aplica?

E - Sim! É assim, as actividades com suportes escritos, nomeadamente histórias, lengalengas e poesias, pertencem às rotinas do jardim-de-infância. Todos os dias são

utilizados, ou de uma maneira ou de outra, ou numa actividade ou noutra. Todos os dias há hora da história; se não há história há poesia, se não há poesia há canção, se não há canção há lengalenga, e esses momentos pertencem mesmo às rotinas e são privilegiados.

I - E os suportes de escrita como trava-línguas e adivinhas? Não os aplica ao longo da sua prática?

E – Trava-línguas nem tanto! Mas depende dos temas, depende às vezes se a gente vai encontrar alguma coisa que se relacione com a temática que se quer explorar. Às vezes caímos um bocadinho no exagero de encontrar coisas que se relacionem com as temáticas. (...)

Eu consigo dosear, muitas vezes quando estamos a trabalhar (...) temos os objectivos, temos a planificação anual, temos a planificação mensal, mas não temos aquela planificação diária. Então tenho muito mais liberdade e acaba-se por se ir buscar recursos a muito mais livros, até a uma história que se encontra ali ou uma história que os meninos trazem que nós até achamos bonita e que até achamos educativa, e pegamos nela e fazemos ali um dia, conseguimos, às vezes, trabalhar nela um dia inteiro.

De uma maneira ou de outra apoderamo-nos muito desses recursos.

I – Então sabe-me dizer quantas vezes por semana, ou por mês, é que aborda trava-línguas e adivinhas?

E – Trava-línguas e adivinhas, às vezes há semanas que não se utiliza. Lá está! Umás vezes é história, outras vezes é poesia, outras vezes é lengalenga. Há sempre um momento no dia que surgem esse tipo de actividades; agora se são adivinhas, se são histórias, se são poesias, é aleatório. Não estou a pensar que hoje vai ser adivinhas, que amanhã vai ser...é o que surge! Muitas vezes o que há das temáticas que se relacionam, (...) a perspectiva é mais por aí, do que dizer assim “todos os dias vão ouvir uma adivinha, todos os dias vão ouvir uma lengalenga, (...)”. Há um momento do dia na sala, um pelo menos há sempre, (...) eles próprios dizem “hoje ainda não contámos a história Paula” e eu às vezes digo “hoje não trago uma história, hoje é uma poesia; hoje em vez de ser uma história é uma adivinha”.

Pronto, é mais um momento da história, que às vezes é história e outras vezes não é história. Mas é aquele momento que eles cantam a canção da história na mesma, estão sentados, estão a escutar; pronto é mais por aí.

I - Na sua opinião em que medida os suportes de escrita usados (livros e não livros) contribuem para o desenvolvimento da criança?

E - O contacto com os livros é muito importante. O pré-escolar é um nível de ensino por excelência, de propedêutica e motivação.

O nosso objectivo principal é desenvolver a criança a todos os níveis. E o ensino e contacto com livros, e outros suportes escritos, é uma forma de eles ganharem gosto, para ganharem motivação, para se desenvolverem (...).

O contacto com os livros, a motivação para os livros e para os suportes de escrita, muitas vezes eles começam a associar palavras, começam a associar o título, (...); depois começam a associar a história (...).

Dá um leque de possibilidades a histórias e por isso é que (...) as histórias e estes suportes não devem ser descuidados. Há actividades que nós até podemos descuidar e fazer de uma maneira ou fazer de outra, agora as histórias e estes suportes têm que existir num jardim de infância e com muita regularidade e com muita frequência, porque é um meio por excelência de ensino e de aprendizagem.

I - Faz habitualmente actividades de leitura, isto é, de pré-leitura, ao longo da leitura e de pós-leitura?

E – Normalmente faço e eles gostam de saber! Fazem perguntas sobre o autor, eu digo sempre quem é o autor; depois às vezes associamos porque já ouvimos histórias daquele autor; outros conhecem em casa e têm histórias em casa; também é uma motivação para as histórias e para os escritores. Muitas vezes percebem que a ilustração também é importante e às vezes até nos conta a história sem texto. (...)

Depois conta-se a história, que pode e deve ser contada de variadíssimas formas, isso é que também é importante, pois umas vezes deve ser lida, outras vezes deve ser contada. (...); mas também há powerpoints, há montes de formas de eles se motivarem para os suportes escritos, para não ser sempre a mesma coisa.

E o pós-leitura umas vezes sim, outras não! Às vezes há histórias que só por si não é preciso dizer mais nada, terminam e aconteceu isto, gostaram e acabou-se. E há histórias que nós até temos, como motivação para outras actividades, que temos que puxar por ali “olhem lá então mas este senhor o que fez e porquê?”, pronto se formos por aí precisamos mesmo do pós, se quisermos que eles falem da história também; mas eles terem noção de que nem sempre é preciso, porque muitos até gostam da história sem se dizer mais nada.

I – Mas e durante a leitura, isto é, fazermos uma pausa na leitura da história para a explorar no momento costuma ser habitual nas suas práticas?

E – Eu não gosto muito de fazer isso! Gosto mais do clima da história, a não ser que seja uma coisa assim mesmo para motivação e para trabalhar ou algum tema ou alguma coisa; mas quebra muito. Quebra muito o interesse e a capacidade de atenção deles (...) e o clima de história terminou, porque é já mais uma conversa do que propriamente uma história.

• **Bloco 2 – Linguagem Oral** (Gostaria de saber algumas opiniões suas acerca do tema “linguagem oral”, mais especificamente como é que esta pode ser desenvolvida)

I - Na sua opinião as crianças da sala manifestam um desenvolvimento normal relativamente a esta competência, ou seja, da linguagem oral? Como descreve esse desenvolvimento?

E – Sim! No entanto o desenvolvimento da linguagem oral é sempre relacionado com o desenvolvimento de outros níveis e é uma competência que não aparece despegada do resto. Normalmente (...) o desenvolvimento é sempre transversal a todas as áreas e uma criança que está desenvolvida numa área, normalmente, está desenvolvida noutra; a não ser que ser uma criança mais inibida, mais retraída, que às vezes tem mais dificuldade e até tem lá as competências. Mas normalmente está sempre relacionado com os outros níveis de desenvolvimento.

I – Quais são os aspectos da oralidade que mais privilegia nas actividades que propõe às crianças?

E - Oralidade livre (possibilidade de se expressarem sempre que quiserem, dar espaço e tempo porque que cada criança tem o seu ritmo); saber expressar-se; saber intervir; saber esperar pela sua vez; interpretar o que ouve, porque isso também é muito importante.

I - Que actividades planifica com vista ao mais eficaz desenvolvimento da linguagem oral? Com que frequência?

E – A frequência é constante e as actividades todos os dias (a leitura de histórias em diferentes suportes, jogos de palavras, exploração de poesias, lengalengas, adivinhas) os quais estão presentes todos os dias (...).

I – Será que pode explicitar o que entende por jogos de palavras?

E – Por exemplo o “jogo da barquinha” é um jogo de palavras, é da área vocabular, é dizer palavras da mesma família e tem a ver com um tema. Mas há mais

jogos, (...) os sinónimos; (...) os antónimos; poesia só com palavras, cada um diz uma palavra (vai passando).

- **Bloco 3 – Projecto da “Leitura em vai e vem”**

I – Tenho conhecimento que está integrado nesta escola o projecto da “Leitura em vai e vem”. Aplica esse projecto na sala? Com que regularidade?

E – Semanalmente (...). Pois eles iam à biblioteca escolher o livro, escolhiam eles próprios o livro que queriam levar e era só para ser lido em casa, traziam e depois não era trocado o livro. Nas sextas-feiras íamos à biblioteca e escolhiam, os três próximos a trazer.

I – Então iam à biblioteca sempre de sexta a sexta, correcto?

E – Sim, para nos fim-de-semana os pais terem mais tempo para contar a história.

I – Mas quando as crianças iam à biblioteca da escola escolher os livros tinham que trazer um diferente do colega? Não podiam escolher um livro que o colega tinha seleccionado e levado para casa na semana anterior, por exemplo?

E – Podem levar claro! Às vezes eles querem levar os mesmos, vêem os outros a levar e também querem aquele livro, ou porque a imagem é apelativa ou porque o outro disse “não sei o quê”, e então às vezes até querem os mesmos.

I – Acha que esse projecto é bem aceite pelo seu grupo de crianças?

E – Sim, sim.

I – Na sua opinião qual a importância do projecto?

E – Aqui é muito a ligação com a família. É fazer com que as famílias pelo menos esse livro leiam, porque às vezes as pessoas esquecem-se um bocadinho de contar a história em casa; e motivar um bocadinho para o livro e para as histórias em casa.

Às vezes a partir desse até ganham o gosto “e amanhã contas-me outra” e é mais, também, a ligação do jardim-de-infância com a família.

I – E acha que esse projecto é bom para o desenvolvimento oral das crianças?

E – Sim claro! Então isto são histórias e ainda por cima contadas pelos pais, que são aqueles que eles mais gostam que lhes contem histórias. (...)

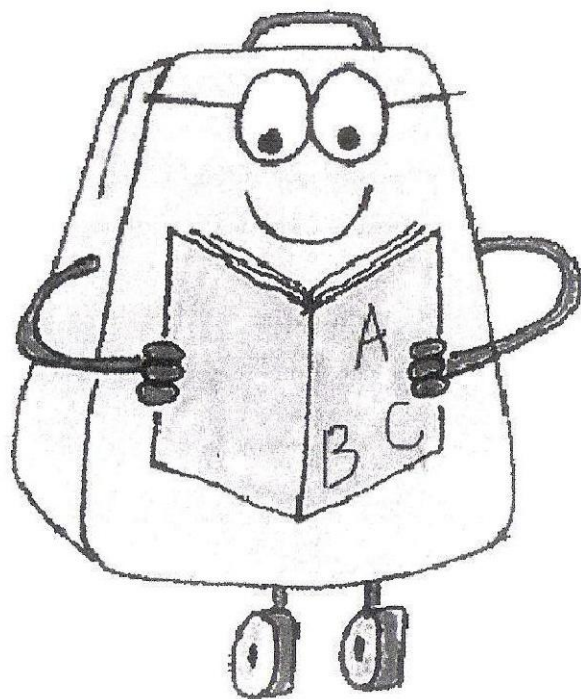
Anexo IV

Folheto informativo do projecto “Leitura em vai e vem”

LEITURA EM VAI E VEM

Educação Pré-Escolar

AOS PAIS

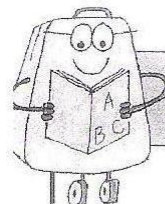


LeR⁺ em família

Projecto a desenvolver em Jardins-de-infância em interacção com a família.

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

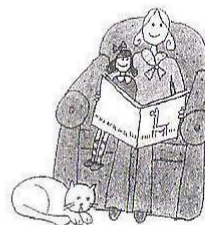
LeR⁺
PLANO NACIONAL
DE LEITURA



LEITURA EM VAI E VEM

Ler com as crianças um minuto por dia

- Aceite a proposta da criança para lerem em conjunto os livros que leva do Jardim-de-infância.
- Escolha um lugar cómodo e sossegado.
- Sentem-se juntos de forma a que a criança veja bem o livro.
- No final da leitura ajude-a a fazer o registo no folheto "ursinhos"



LeR⁺
PLANO NACIONAL
DE LEITURA

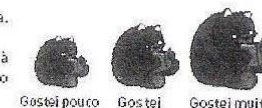
REGISTO DE LEITURA

Nome:

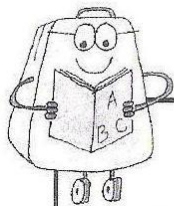
Jardim-de-infância:

Para cada livro lido preencher uma ficha.

Para classificar o livro fazer um círculo à volta do urso, conforme a classificação sugerida.



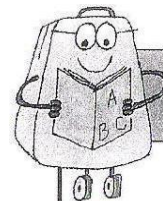
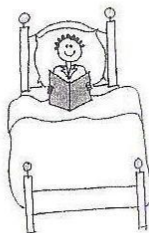
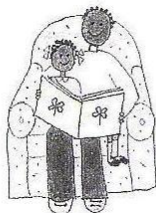
Gostei pouco Gostei Gostei muito



PROJECTO DE PROMOÇÃO DE LEITURA EM FAMÍLIA

Como ler com as crianças

- Enquanto lê mostre com o dedo a frase.
- Deixe a criança virar a página se ela quiser.
- Se o livro for grande não o leia todo no mesmo dia.
- Vá conversando com a criança acerca do que lê e sobre as imagens.
- Assegure-se que a criança está a gostar.
- Se a criança pedir, volte a ler a mesma história uma ou várias vezes.
- Não a obrigue a continuar se ela der sinais de cansaço ou desinteresse.
- Incentive-a a levar livros para o Jardim-de-infância para emprestar aos colegas.



LEITURA EM VAI E VEM

LeR⁺
PLANO NACIONAL
DE LEITURA

 Ministério da
Educação

 M
MINISTÉRIO DA CULTURA


PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS
Gabinete de Estudos de Assuntos Parlamentares

Alto patrocínio de Sua Excelência o Presidente da República

Agradecimentos:

- Fundação Calouste Gulbenkian
- Associação Ajuda de Mãe
- Teatro Nacional São Luís
- Centro Cultural de Belém
- Catarina Sampaio (ilustrações)

Plano Nacional de Leitura

Travessa das Terras de Sant'Ana, nº 15
1250-269 Lisboa
Tel.: 213 895 212 Fax: 213 895 148
E-mail: lermais@planonacionaldeleitura.gov.pt

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

Anexo V

Questionário entregue aos encarregados de educação

Questionário

Aos encarregados de educação das crianças da sala 2 do II da Corredoura

Este questionário destina-se a recolher informação para a elaboração de um relatório final, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sobre o tema que envolve o desenvolvimento da linguagem oral através de uma relação satisfatória com a leitura.

Compreender os contactos que as crianças têm em casa com os diversos suportes de escrita [textos narrativos, textos poéticos, textos informativos, como cartas, legendas, recados, receitas, entre outros] é indispensável para a construção deste trabalho final. Assim, agradeço, desde já, a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

- O/A seu/sua filho/a tem contacto com diversos suportes de escrita em casa?

Sim ☐

Não ☐

- Se respondeu afirmativamente, com que frequência?

1x por mês ☐

1x por semana ☐

2x por semana ☐

3x por semana ☐

Mais do que 3x por semana ☐

Outros: _____

- Esforça-se por proporcionar ao seu/sua filho/a contactos frequentes com suportes de escrita?

Sim ☐

Não ☐

- Se sim, quais os materiais escritos com que a criança tem mais contacto?

Livro de Histórias ☐

Cartas ☐

Legendas ☐

Recados ☐

Revistas e/ou jornais ☐

Panfletos ☐

Lengalengas ☐

Adivinhas ☐

Livro de receitas ☐

Poemas ☐

Trava-línguas ☐

Outros: _____

- No Jardim de Infância da Corredoura está implementado o projecto da “Leitura em vai e vem” que visa promover a leitura em família, através do qual as crianças levam livros para casa para os encarregados de educação lhes lerem.

O/A seu/sua filho/a já levou alguma vez livros da escola para casa no âmbito deste projecto?

Sim ☐

Não ☐

- Se sim, quantas vezes?

1x ☐

4x ☐

2x ☐

5x ☐

3x ☐

mais do que 5x ☐

- Na sua opinião o projecto da “Leitura em vai e vem” é aplicado com uma adequada regularidade?

Sim ☐

Não ☐

- Considera o projecto benéfico para o desenvolvimento das crianças?

Sim ☐

Não ☐

- No caso afirmativo, o projecto em questão contribui para:

Desenvolvimento do gosto pela leitura ☐

Apreensão das características e funcionalidades do texto escrito ☐

Desenvolvimento da linguagem oral ☐

Predisposição para aprender ☐

Desinibição de comunicação ☐

Fortalecimento dos laços afectivos entre os membros da família ☐

Obrigada pela atenção ☺

A estagiária,
Mafalda Cabrita

Anexo VI

Transcrição das gravações da actividade relacionado com o projecto

“Leitura em vai e vem”

Note-se que,

- As reticências são indicadores de pausas no momentos do recontar
- A informação a azul são questões ou afirmações colocadas para auxiliar as crianças
- A informação a verde significa algumas respostas dadas pelas crianças
- A informação entre parênteses é indicada para nos auxiliar aquando da leitura das transcrições



- **Data: 25 de Maio**
- **Criança com 5 anos**

A avó da Matilde estava sempre a olhar para o chão e depois a Matilde começou a pensar que ela poderia olhar para o chão...e depois ela estava pensar. E depois o pirilampo mágico saiu da manga das riscas da Matilde.

E depois ele disse

- Eu vou-te ajudar que a tua avó olhe para o céu.

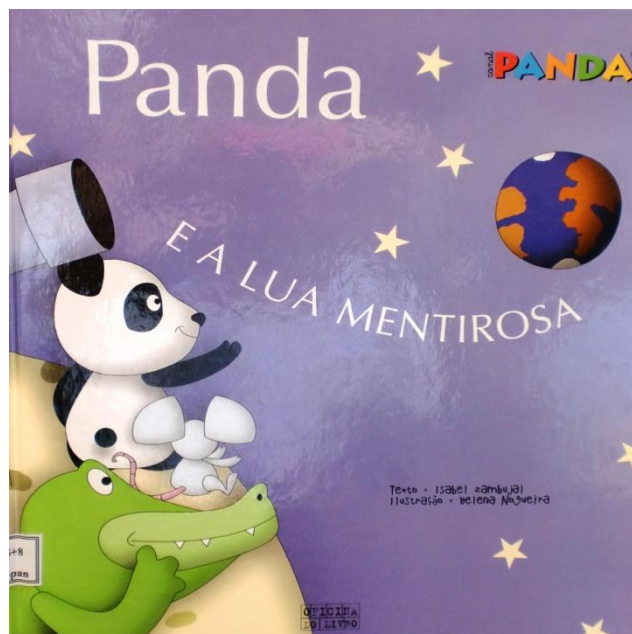
Depois deu-lhe um espelho...um espelho dos pirilampos mágicos e depois ela foi chamar o vizinho da avó dela que se chama Tomás.

E depois sentaram-se os dois na relva e o Tomás estava pensar numa ideia e depois saiu outro pirilampo...outro pirilampo do espelho.

E depois o Tomás foi buscar uma amiga.

E depois saltou outro pirilampo ...e depois da sandália da amiga do Tomás saltou outro pirilampo, que era azul. E depois levaram uma cadeira para a rua, meteram o espelho no chão e a avó já conseguiu ver o chão.

E depois a avó disse “sentem-se todos aqui ao pé de mim que eu quero contar-vos uma história” e depois os pirilampos apareceram e “Eu também quero ouvir a história, eu também quero ouvir”.



- **Data: 26 de Maio**
- **Criança com 4 anos**

O panda com os seus amigos foram ...o panda foi...

O panda viu a lua que estava muito perto e o crocodilo na água estava a apanhar peixe...

O panda viu um astronauta...

E o crocodilo estava triste porque ele estava ...porque a lua...porque a lua...a lua...

A lua...a lua é igual a um C

Ele estava triste porque a lua era igual a um C?

Sim, porque a lua era mentirosa...porque ela só há quatro fases....

Porque o sol andava à volta da lua e o planeta também.

E o crocodilo estava a chorar porque disseram que a lua era mentirosa...e o crocodilo estava lá e já tinha visto a lua....

O rato estava com frio e o panda está na chuva.

- **Data: 13 de Junho**
- **Criança com 6 anos**

Nas noites de lua cheia, a Carolina e o Rafael moravam na vila laranja assim chamado...dado todos os habitantes terem o cabelo daquela cor, praticavam sempre o ritual, o pi-que-ni-que com vista para a lua.

O en-tu-si-as-mo era muito naquela fim de tarde de Fevereiro em que tinha convidado o Panda....Crocas e o Micas a juntar-se a eles para mais um tempo que encontram-se todos à beira rio. Carregados de comida, mantas e lenha porque o Inverno à noite che-ga cedo e traz sempre os miúdos da vila laranja levarem também um telescópio, um ob-je-cto mágico que deixou o Panda, o Crocas e o Micas dê-s-lumbrados.

Logo que a Lua lhes deu as boas vindas, o Panda pediu ao Rafael

- Posso experimentar?

- Claro - disse um menino de cabelo laranja...

Passado... o telescópio

- Já encontraste a lua?

-Sim.

Tu já sabes ler muito bem! Mas não queres só contar aos amigos, através das imagens, o que se passou na história? Ainda te lembras?

Não me lembro muito bem.

Então com o telescópio o que é que as personagens foram ver?

Foram ver a Lua.

E o que aconteceu mais?

Em cima da lua viram um astronauta...e o lume estava quase a apagar.

Quem é que meteu o lume nesse lugar?

Não me lembro... aqui não sei o que aconteceu.

Aqui apareceram as quatro fases da...

Assim tenho que ler... devia ser quarto crescente de tra-zer...mas é ao contrário mais a lua em quarto crescente, pa-rece ... entendes. Então a lua anda a dar-nos com o brilho...o Panda.

Então e o que aconteceu depois? O que aconteceu mais ou menos?

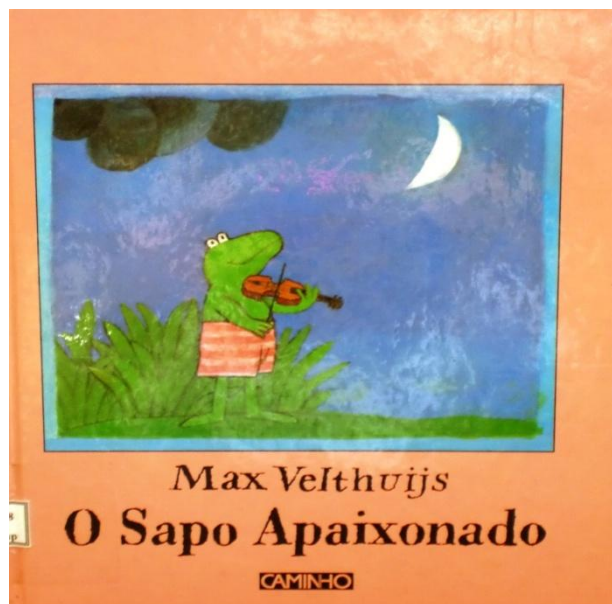
Não me lembro e também não me lembro desta página.

Então e o que o sapo disse?

Huum...

Que faltava uma fase da lua não é?

Sim!



- **Data: 30 de Maio**
- **Criança com 5 anos**

Era uma vez...era uma vez o sapo.

O sapo não sabia se estava contente ou se estava triste. E depois disse:

- Estava uma coisa cá a fazer Tum-Tum.

E disse - estás doente? (perguntou o porco ao sapo).

Continuou o seu caminho.

E depois disse....foi à porta da lebre....e depois disse

- Anda para casa. Sentaste um bocadinho! (disse a lebre ao sapo).

A lebre foi buscar um livro às estantes e depois...

- Tenho uma coisa aqui a fazer Tum-Tum! (disse o sapo à lebre)

- Se calhar estás apaixonado! (respondeu a lebre)

Deu um grande salto porta fora...e depois estava feliz e disse:

- Estou apaixonado, estou apaixonado por uma pata! (disse o sapo às restantes personagens)

- Não podes estar apaixonado por uma pata branca! (afirmou o porco ao sapo)

E depois como ele não sabia escrever, fez uma linda pintura e depois esta noite...levou o desenho à patinha e depois pôs na porta e disse:

- Quem me terá mandado esta linda pintura? (perguntou a pata)

E ia por na parede.

E depois ficou feliz e disse:

- Quem é que me terá mandado estas lindas flores? (perguntou a pata)

Não conseguia dormir (o sapo)...e foi para a cama e depois deu um salto grande... E depois disse:

- podias-te aleijar! (disse a pata ao sapo).

E depois disse:

- podias-te matar! (disse a pata ao sapo)

E depois disse....foram para casa e depois foram andar num barco e viram um peixinho....

Viveram felizes para sempre.

- **Data: 8 de Junho**
- **Criança com 6 anos**

O sapo apaixonado estava à beira do rio sentado, não sabia se estava triste ou se estava contente.

E perguntou ao porco:

- Oh porco...eu tenho aqui uma coisa dentro de mim que faz Tum-Tum Tum-Tum!

- Se calhar estás doente é melhor ires para casa deitar-te na cama. (disse o porco ao sapo)

E continuou o seu caminho.

Depois foi para a porta da lebre e disse à lebre:

- Oh lebre eu tenho aqui uma coisa que faz Tum-Tum Tum-Tum!

E ele foi ver aos livros...e virou as páginas e viu

- Tu estás apaixonado

E depois deu um salto grande à porta...porta fora. E....aterrou no chão. Depois disse ao porco:

- Eu estou apaixonado! (o sapo)

- Por quem? (o porco)

Ele pensou e disse:

- Por uma patinha branca!

Depois como não sabia escrever fez um bonito desenho com azul, vermelho e com a sua cor preferida que era verde, depois de noite foi dar o desenho.

Depois a pata disse:

- Quem é que me terá dado este desenho? É muito giro vou pendurar na parede.

Depois o sapo no outro dia colheu uns raminhos de flores e pôs na porta e fugiu o mais rápido que ele pôde. Depois a pata disse:

- Quem é que me terá dado estes presentes tão giros?

E o sapo não conseguia dormir e....

Como é que ele podia mostrar à pata que gostava dela?

Ahh?!

Começou a treinar...

A treinar aos saltinhos e cada vez ia mais alto. Depois...

Deu um salto grande...

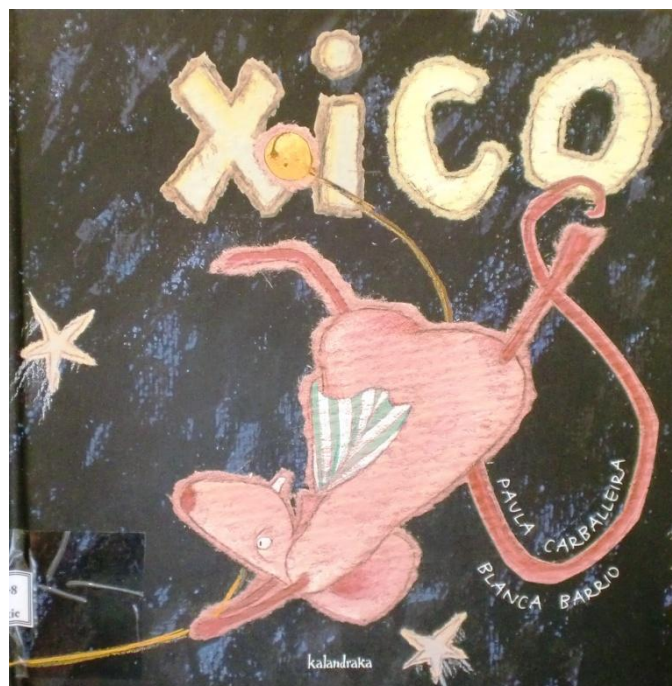
Deu um salto muito grande e depois caiu e a pata passou nessa altura e disse:

- Tu podias ter-te aleijado! (disse a pata ao sapo)

Depois a pata tratou dele em casa com muito cuidadinho e depois disse:

- Tu podias ter morrido!

Depois viveram felizes para sempre, um verde e uma branca.



- **Data: 31 de Maio**
- **Criança com 5 anos**

Xico foi à lua porque o lhe disseram que era feita de queijo fresco....meteu-se numa nave espacial e mal chegou.....limpou bem os dentes e segunda coisa que o Xico fez foi.... e segunda coisa que o Xico fez foi abrir muita a boca e terceira coisa que o Xico fez foi cravar os dentes na lua e a quarta coisa que o Xico fez foi....partir os dentes da frente.

Depois começou a sentir-se triste.....

Olhava para a terra e pensava que nas montanhas, rios, árvores e nos ventos....pensava nos ratos.

Embora fosse valente, Xico não pode evitar.

[Não podia evitar o quê?](#)

Uma lágrima.

Então a lua carinhosa porque estava em quarto crescente balançou-se como um baloiço (“berço”).

E depois cantou, cantou canções que só ela, a lua, conseguisse (“conhece”)... canções lindíssimas. Canções que falavam de estrelas, cometas, galá...(galáxias) e de meteo...(meteoritos).

Xico adormeceu abraçado à lua e riu.



- **Data: 7 de Junho**
- **Criança com 6 anos**

Oh outra vez sopa de legumes! Quem me dera ter aqui uma ovelhinha para o meu jantar! (pensou o lobo)

E depois bateu à porta: “Truz-truz” e era uma ovelhinha:

Podes entrar podes entrar, que a casa é só tua? (disse o lobo à ovelhinha)

E depois a ovelhinha estava cheia de frio e...e depois o lobo pôs ao pé da lareira e depois ele disse:

- Eu não posso comer uma ovelhinha que está cheia de frio, porque assim pode sair mal. (comentou o lobo)

E depois pôs ao pé da lareira e depois esteve a ver o livro das receitas. E depois a barriga do lobo estava cheia de fome e a barriga da ovelhinha também estava a dar horas, por isso a ovelhinha deu uma cenoura e depois comer muito rápido muito rápido muito rápido até que começou a dar soluços “HIC HIC HIC” e depois nunca mais parava e o lobo não sabia o que fazer.

E depois ela não sabia o que fazer e ou podia atirar a ovelhinha “HIC” ou podia por ela para trás “HIC” ou podia abanar ela “HIC” e nunca mais parava.

E depois a ovelhinha dormiu à barriga do lobo e depois...e depois estava-se a preparar para comer, mas como a sopa de legumes estava tão boa que não queria (comer a ovelhinha).

E depois...e depois...estava-se a preparar para comer, mas não comeu (o lobo à ovelhinha).

E depois como deu um beijo à ovelhinha, ele não queria comer, por isso ele mandou ela ir embora e depois foi-se e depois a ovelhinha ficou com muita pena dela. (virar páginas)

E depois a ovelhinha empurrou a porta e empurrou, mas não foi. Por causa do lobo que estava com os olhos, com os ouvidos fechados e por isso não ouviu nada e também ficou com muita pena....

E depois o lobo ficou com muita pena da ovelhina e ele podia estar ou podia estar sozinha, ou podia estar cheia de frio, ou podia estar numas garras de um bicho.

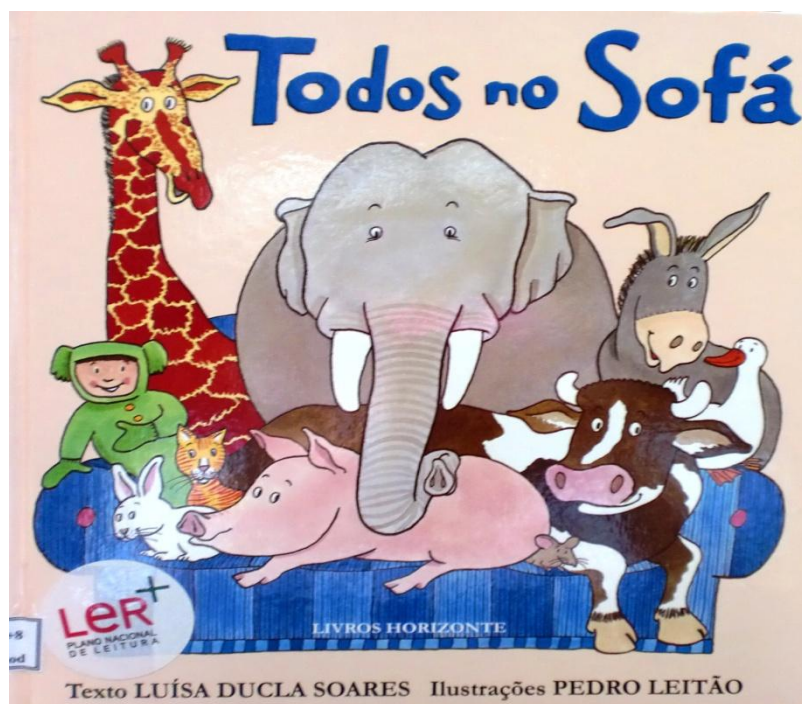
E depois correu a encontrar (a ovelhinha) mas nunca mais encontrou e por isso foi para casa e encontrou lá a ovelhinha.

E depois encontrou a ovelhinha disse “Onde é que estavas ovelhinha?” e deu-lhe um grande abraço.

E depois o lobo disse:

- Queres sopa de legumes? (perguntou à ovelhinha)

E ela disse: “Sim quero!” (a ovelhinha ao lobo). E depois ficaram amigos para sempre.



- **Data: 6 de Junho**
- **Criança com 4 anos**

O que aconteceu aqui nesta página?

Estão dez amigos no sofá...

Estão apertados ou não?

Estão apertados...

E não cabem...

E não cabem lá.

O rato salta do sofá....com....estão nove amigos que ainda estão lá

O coelho salta do sofá são...(fica a contar) oito os amigos que ainda estão lá.

O gato salta do sofá, são sete amigos que ainda estão lá.

O pato salta do sofá, são....(a contar) seis amigos que ainda estão lá.

O porco salta do sofá, são cinco dos amigos que ainda estão lá.

O burro salta do sofá, são quatro amigos que ainda estão lá.

A vaca leiteira salta do sofá, são três amigos que ainda estão lá.

A girafa salta do sofá, são dois amigos que ainda estão lá.

O elefante salto do sofá...é um amigo que ainda está lá.

O João...fica deitado a dormir no sofá.

- **Data: 15 de Junho**
- **Criança com 4 anos**

Todos estão no sofá, mas estão apertados...

Contos é que estão no sofá?

Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

O rato salta do sofá...

E quantos é que ficam lá?

Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.

O coelho...um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete....

Será que estão sete no sofá? Vamos lá contar outra vez para ver se tens razão.

Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.

O gato salta do sofá e ficam...um, dois, três, quatro, cinco, seis.....Sete.

O pato salta do sofá e ficam um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.

Ficam quantos no sofá?

Um, dois, três, quatro, cinco, seis.

O porco salta do sofá e ficam um, dois, três, quatro, cinco.

O burro salta do sofá e ficam um, dois, três, quatro...quatro amigos que ainda estão lá.

A vaca salta do sofá e são três amigos que ainda estão lá.

A girafa salta do sofá, são dois amigos que ainda estão lá.

O elefante salta do sofá.....e o macaco fica no sofá e deita no sofá a dormir.

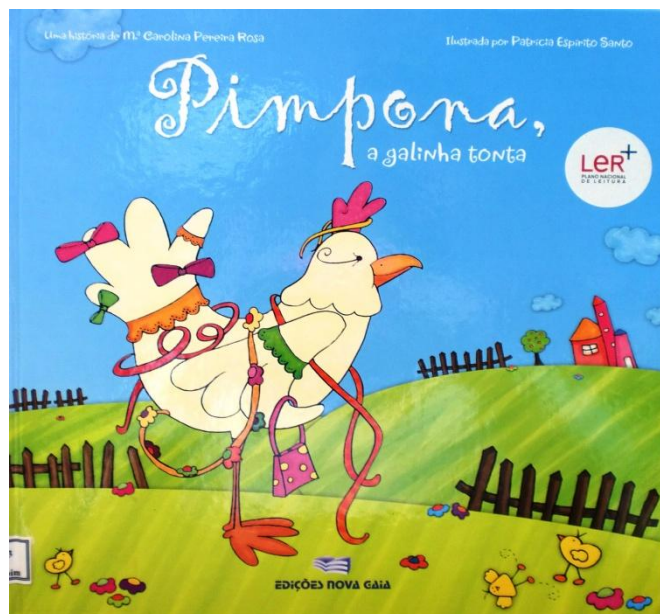
Quem é que fica no sofá a dormir?

O macaco.

O macaco?

(risos) sim.

É um menino que está deitado no sofá.



- **Data: 13 de Junho**
- **Criança com 6 anos**

Era uma vez a galinha pimpona...não gostava de ser branca.

O que é que ela fez?

Pôs laços, pôs fios e uma mala...

Foi ao armário buscar tintas...

Mas porque é que ela retirou a mala, os colares e os laços?

Porque os outros estavam-se a rir dela.

E a galinha pintou-se verde e o galo disse:

- Pimpona já é carnaval? Estás nesse fato?!

Depois apareceu um senhor que viu ali uma melancia, mas era a galinha e depois apanhou-a e a galinha fugiu a saltar....E a galinha foi ao armário e vestiu-se....não havia cor de laranja...e ficou às cores....e as outras galinhas riram-se dela.

E a pimpona deu um salto muito grande...

Porque deu um salto?

Porque a senhora pensava que era uma abóbora...

E a filha da...e aquela menina pensava que a galinha era uma bola e deu um chuto muito grande e depois foi para outro sítio...

E depois a dona não viu a galinha pimpona e o senhor pensava que a galinha...e estava lá um lobo e o lobo comeu a galinha. E a galinha tinha onze filhos...e o senhor disse a galinha tem todos amarelos e não tem nenhum branco, mas depois a senhora

reparou que tinha este branco (apontado para a ilustração, mais concretamente, para um pinto branco) e a senhora disse que este era o “pimpão”.

- **Data: 20 de Junho**
- **Criança com 6 anos**

Era uma vez uma galinha tonta que só gostava de ser de outras cores, não gostava de ser branca nunca. E todas as galinhas riam da galinha e sabiam que era a galinha, pois iam pensado....e depois pintou-se de verde, encontrou uma lata de verde e pintou-se. E depois mostrou-se às outras galinhas e ao galo, e o galo disse:

- Então galinha já é carnaval? Dás-me esse fato para o carnaval

Depois o senhor viu a galinha e depois esqueceu-se da melancia....e pensou que era uma melancia e depois ia cortar a pata dela.

Depois a galinha pintou-se às pintinhas cor de laranja, de uma lata cor de laranja...

Porque é que ela se pintou às pintinhas?

Não me lembro...

Porque não queria ficar verde.

Depois as outras galinhas disse, riam-se muito da galinha e disse:

- Galinha pintada quem te pintou? Foi uma velha que aqui passou?

Depois pintou-se com muitas cores, pintou-se de azul, vermelho, amarelo, verde, cor de laranja. Depois o menino pensou que a galinha era uma bola, chutou e ela foi parar e depois caiu na relva. E depois a galinha foi-se embora para outros lados e eles ficaram muito tristes.

Quem é que ficou triste?

Os donos da galinha. Depois a galinha voltou de cor branca com os doze pintainhos, um era branco e onze eram amarelos pintainhos....um era o “pimpão” e a galinha era a pimpona.

Depois o senhor trouxe um cestinho com baguinhas de arroz e com aguinha para o pintainhos comerem.